DOCUMENT RESUME

ED 437 833 FL 026 106

TITLE Modeles de rendement langagier. French Language Arts-- 1re annee-3e annee. Francais langue seconde--immersion (Language Production Models. French Language Arts-- Grades 1-3. French as a Second Language--Immersion).
INSTITUTION Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.
ISBN ISBN-7785-0561-8
PUB DATE 1999-00-00
NOTE 368p.
AVAILABLE FROM Alberta Learning, Director of French Education, 11160 Jasper Ave., Edmonton, Alberta, T5K 0L2, Canada. Web site: http://ednet.edc.gov.ab.ca/publications.
PUB TYPE Guides - Classroom - Teacher (052) -- Reports - Research (143)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC15 Plus Postage.
DESCRIPTORS Behavioral Objectives; Evaluation Criteria; Foreign Countries; *French; *Immersion Programs; *Language Skills; *Language Tests; Listening Comprehension; Primary Education; Public Schools; Reading Skills; Second Language Instruction; Skill Development; Speech Skills; *Student Evaluation; Testing; Videotape Recordings; Writing Skills
IDENTIFIERS Alberta

ABSTRACT

The materials in this document present the results of a study of French second language immersion testing in Alberta (Canada) public schools for grades 1-3 based on the curriculum instituted in 1998. As a result of the study, this collection was developed for grades 1-3 students who need to be taught French as a second language. A separate section is devoted to each grade, and a videotape recording accompanies the materials. The document contains an introductory section describing the target audience and the materials' intent to bring language instruction and student evaluation into close correspondence. Subsequent sections are devoted to each language skill (listening, speaking, reading, writing). Each of these sections describes a specific assessment task, provides guidance to the instructor in directing the task and evaluating student performance, presents examples of student work, with commentary, and offers an analysis of the strengths and weaknesses of the assessment task and of the results obtained with it. (MSE)

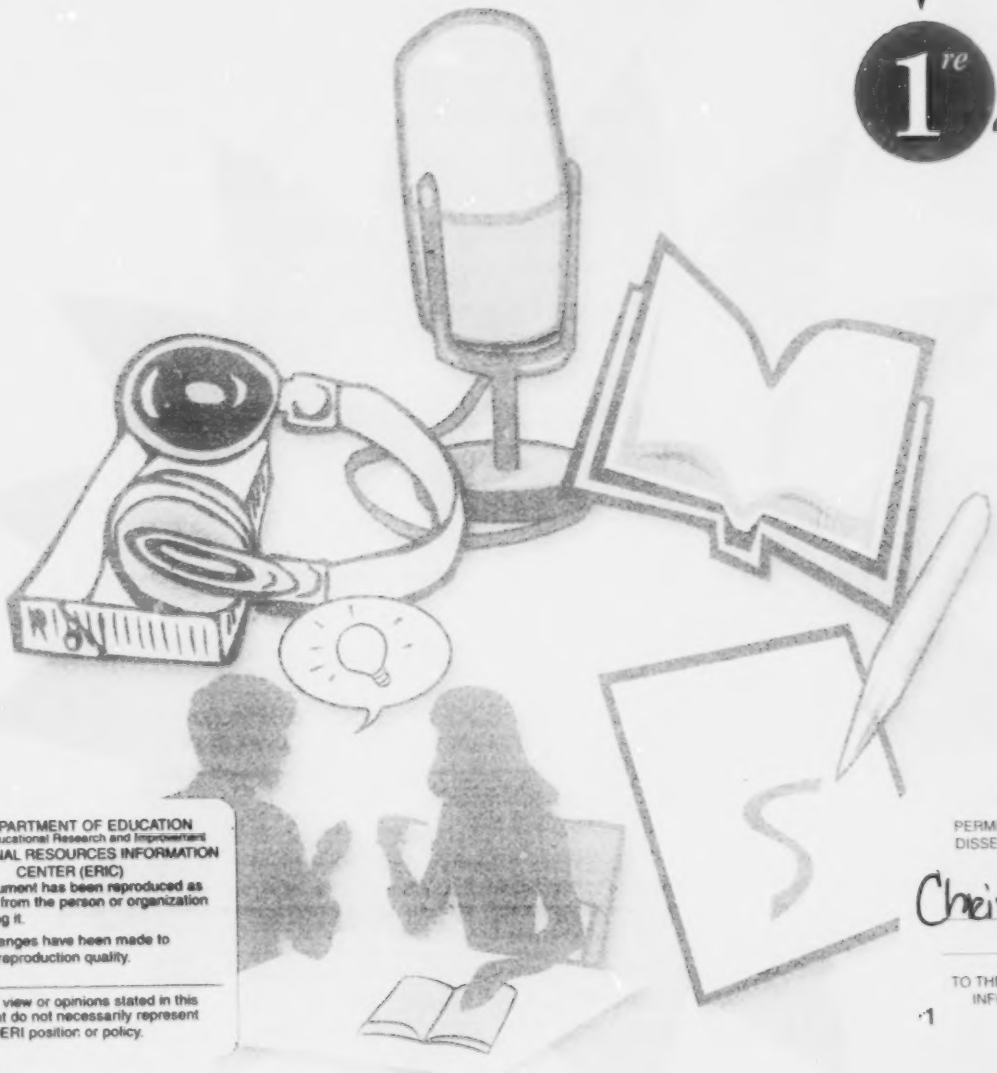
Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 437 833

Modèles de rendement langagier

French Language Arts

1re année



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Christina Andrews
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL026106

Français langue seconde – immersion

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier
French Language Arts – 1re année
Français langue seconde – immersion

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – Français langue seconde – immersion : 1re année

ISBN 0-7785-0561-8

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Allophones.
2. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de compréhension orale

- Guide de l'enseignant
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production orale

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de compréhension écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de French Language Arts de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue seconde – immersion. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :

- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :

- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Compréhension orale (histoire lue par l'enseignant – *Matty et les cent méchants loups*)
  - Production orale (histoire mathématique – thème : la numération)
  - Compréhension écrite (description – *Des animaux en peluche à l'école*)
  - Production écrite (description – *Mon animal en peluche*)
- **Deuxième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les insectes)
  - Production écrite (description – *Le bourdon*)
- **Troisième année :**
  - Compréhension orale (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Production orale : exposé (récit narratif – *Une aventure*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Compréhension écrite (description – *Le couguar*)
  - Production écrite (description – *Je présente le couguar*)
- **Cinquième année :**
  - Compréhension orale (description – *Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*)
  - Production écrite (récit narratif – thème : une aventure)
- **Sixième année :**
  - Compréhension écrite (récit narratif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)

BEST COPY AVAILABLE

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Compréhension orale (discours narratif – *La légende de Katch'ati*)
  - Production orale : exposé (discours descriptif/expressif – *Une personne que j'admire*)
- **Huitième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les inventions)
  - Production écrite (bande dessinée – thème : une invention/un inventeur)
- **Neuvième année :**
  - Compréhension orale (chansons d'expression française – *Rado 2*)
  - Production écrite (annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)
  - Production orale (lecture expressive d'une annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *La violence dans les médias*)
  - Production écrite (lettre d'opinion reliée au sujet de la vidéo)
- **Onzième année :**
  - Compréhension orale (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Compréhension écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production orale : lecture expressive d'un texte (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
- **Douzième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *À la recherche du bonheur*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – thème : le bal des finissants en 12e année)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de French Language Arts de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient quatre tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de première année en compréhension orale, en production orale, en compréhension écrite et en production écrite. Ces quatre tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de français de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 1 à 4, dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 1 à 3, dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 1 à 3 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 1 à 4).

- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 5 et 6, dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 4 et 5, dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 4 et 5 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 5 à 7).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;

b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;

c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;

d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;

e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;

f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;

g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Compréhension orale

Compréhension orale

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Critères de notation 5

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension orale	*Matty et les cent méchants loups* (texte narratif)	45 minutes et une demi-journée pour filmer les présentations

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves écoutent le début d'une histoire lue par l'enseignant. Ils démontrent leur compréhension en racontant, à leur façon, ce qui se passe dans l'histoire et la fin qu'ils ont imaginée pour compléter cette histoire. Ensuite, ils réagissent à l'histoire en exprimant et en justifiant leur opinion. Par la suite, ils font un retour sur leur écoute.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la compréhension orale**, l'élève :

- dégage le sens global d'une histoire illustrée, lue à voix haute;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions (3e).

En ce qui a trait au **processus de compréhension orale**, l'élève :

- oriente son comportement vers l'écoute;
- fait des prédictions sur le contenu à partir du titre et des illustrations;
- utilise les illustrations pour soutenir sa compréhension (M);
- utilise les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1re année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- d'écouter de courtes histoires lues par l'enseignant;
- de rapporter ce qu'ils ont entendu;
- d'imaginer la fin d'une histoire lue et de justifier pourquoi la fin imaginée concorde bien avec le début;
- de réagir à une histoire lue;
- d'évaluer le résultat de leur écoute;
- de se produire devant une caméra.

Préparatifs

- Se procurer l'histoire *Matty et les cent méchants loups* de Valeri Gorbachev. Repérer la page où les cinq petits lapins crient tous en chœur : **Au secouuuuurs!** Noter que c'est à cet endroit qu'il faut interrompre la lecture et demander aux élèves d'imaginer la fin.
- Prévoir filmer les élèves dans les plus brefs délais après la lecture de l'histoire (soit l'après-midi ou, au plus tard, le lendemain matin).
- Se procurer une caméra vidéo pour une demi-journée.
- Prévoir un lieu où il sera possible de filmer les élèves à tour de rôle, sans être dérangé.
- Disposer le matériel pour filmer l'entretien de manière à pouvoir converser librement avec l'élève.
- Prévoir les services d'une personne-ressource pour une demi-journée, afin de filmer les élèves.
- Prévoir une feuille à dessin de 27,25 cm x 42,5 cm par élève.
- Prévoir des crayons de couleur ou des craies de cire pour les élèves.

Démarche

<u>Avant l'écoute</u>

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils écouteront le début d'une histoire. Faire référence à une situation semblable qu'ils ont déjà vécue. Préciser qu'au cours de cette activité, ils devront :

  1. faire un dessin qui raconte la fin de l'histoire;

2. raconter, à leur façon, ce qu'ils ont compris de cette histoire :
   - nommer le personnage principal;
   - nommer le problème du personnage principal;
   - raconter ce qui se passe dans l'histoire;
3. raconter la fin qu'ils ont imaginée en utilisant leur dessin comme support visuel;
4. dire ce qu'ils aiment le plus dans cette histoire;
5. répondre à quelques questions pour évaluer la réussite de leur projet d'écoute.

- Mentionner que la fin de l'histoire qu'ils vont imaginer sera probablement différente de celle que l'auteur a imaginée. Comme lors des autres expériences semblables, ce qui est important c'est de trouver une fin intéressante à l'histoire.
- Leur montrer le livre d'histoire et la feuille sur laquelle ils feront un dessin qui raconte la fin qu'ils auront imaginée.
- Leur expliquer qu'à tour de rôle, ils viendront vous raconter à leur façon ce qui se passe dans l'histoire et qu'ils raconteront aussi la fin de l'histoire qu'ils auront imaginée. Ajouter qu'à ce moment-là, vous filmerez ce qu'ils vous raconteront afin que tous puissent voir la fin de l'histoire qu'ils auront imaginée.

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur écoute. Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à orienter leur écoute.

Préparation à la tâche :

- Distribuer les feuilles à dessin de 27,25 cm x 42,5 cm. Inviter les élèves à inscrire leur nom au verso de leur feuille. Leur demander de préparer leur matériel à dessin (crayons de couleur, craies de cire, etc.).
- Inviter les élèves à se regrouper autour de vous pour pouvoir bien voir les illustrations.

Prédictions :

- À la suite de l'activation des connaissances antérieures sur les stratégies d'écoute, inviter les élèves à faire, dans leur tête, des prédictions sur le contenu de l'histoire à partir du titre et de l'illustration de la page couverture.

- Guider les élèves en posant les questions suivantes :
  - Que voyez-vous?
  - Qu'est-ce qui va arriver dans l'histoire?

Pendant l'écoute

- Lire le texte aux élèves jusqu'au moment où les cinq petits lapins crient : **Au secouuuuurs!**
- La lecture se fait sans interruption et sans discussion avec les élèves.

Après l'écoute

- Inviter les élèves à retourner à leur pupitre.
- Les inviter à penser à l'histoire qu'ils viennent d'écouter et à imaginer, dans leur tête, la fin de cette histoire.
- Demander aux élèves de faire un dessin qui raconte la fin qu'ils ont imaginée.
- Laisser suffisamment de temps aux élèves pour ajouter des détails à leur dessin.

Guide pour l'entretien avec chaque élève

- Organiser l'ordre des présentations.
- Rappeler aux élèves les attentes.
- Disposer le matériel pour filmer l'entretien de manière à pouvoir converser librement avec l'élève.
- Au début de l'entretien, présenter le livre à l'élève.
- Lire le titre et permettre à l'élève de regarder la page couverture afin de l'aider à se remémorer les principaux événements de l'histoire.
- **Commencer à filmer** la présentation. Guider l'entretien en lui posant les questions suivantes :
  1. Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire?
  2. Comment se termine ton histoire?
  3. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais ajouter?
  4. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans cette histoire? Pourquoi as-tu aimé cette partie?
  5. Est-ce que la fin de l'histoire va bien avec le début? Pourquoi?
  6. Qu'est-ce que tu as fait pour bien te préparer à écouter cette histoire?
- **Cesser de filmer** l'entretien.
- Procéder ainsi pour tous vos élèves.
- À la fin des présentations, lire la fin de l'histoire aux élèves et les inviter à comparer ce qu'ils avaient imaginé, au texte de l'auteur.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter l'**écoute**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sens global d'une histoire illustrée, lue à voix haute;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions (3e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• résume l'histoire en nommant les personnages, le problème et les principales actions; • fournit des détails pertinents; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires précis.
2	• résume l'histoire en nommant le personnage principal, le problème et l'action principale; • fournit peu de détails; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.
1	• dégage partiellement les éléments de l'histoire; • ne fournit aucun détail; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires vagues.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- oriente son comportement vers l'écoute;
- fait des prédictions sur le contenu à partir du titre et des illustrations.*

Gestion*

L'élève :
- utilise les illustrations pour soutenir sa compréhension (M);
- utilise les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Suggestions pédagogiques

Dans le cadre de ce projet, l'enseignant a évalué tous ces élèves à partir d'une situation d'écoute. Dans la pratique courante, un enseignant peut échelonner la période d'évaluation sur plusieurs jours, avec des textes différents.

Dans ce cas, il choisit des textes qui ont un niveau de difficulté semblable afin que tous les élèves soient évalués de façon juste.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Matty et les cent méchants loups - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 3

- Illustration du produit 3
- Illustration du processus 15

Matty et les cent méchants loups

Tâche de l'élève

Description

Les élèves écoutent le début de l'histoire *Matty et les cent méchants loups*. Ils démontrent leur compréhension en racontant à leur façon ce qui se passe dans l'histoire et la fin qu'ils ont imaginée pour compléter cette histoire. Ensuite, ils réagissent à l'histoire en exprimant et en justifiant leur opinion. Par la suite, ils font un retour sur leur écoute.

Questions pour guider les élèves avant l'écoute :

- Que voyez-vous?

- Qu'est-ce qui va arriver dans l'histoire?

Questions pour guider l'entretien :

1. Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire?
2. Comment se termine ton histoire?
3. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais ajouter?
4. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans cette histoire? Pourquoi as-tu aimé cette partie?
5. Est-ce que la fin de l'histoire va bien avec le début? Pourquoi?
6. Qu'est-ce que tu as fait pour bien te préparer à écouter cette histoire?

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter l'**écoute**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sens global d'une histoire illustrée, lue à voix haute;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions (3e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• résume l'histoire en nommant les personnages, le problème et les principales actions; • fournit des détails pertinents; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires précis.
2	• résume l'histoire en nommant le personnage principal, le problème et l'action principale; • fournit peu de détails; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.
1	• dégage partiellement les éléments de l'histoire; • ne fournit aucun détail; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires vagues.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- oriente son comportement vers l'écoute;
- fait des prédictions sur le contenu à partir du titre et des illustrations.*

Gestion*

L'élève :
- utilise les illustrations pour soutenir sa compréhension (M);
- utilise les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• résume l'histoire en nommant les personnages, le problème et les principales actions; • fournit des détails pertinents; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires précis.

Exemple 1 (transcription)

• Est-ce que tu peux me raconter ce qui se passe dans l'histoire *Matty et les cent méchants loups*?

- *Oui... Un jour, un petit lapin... qui s'appelle Matty a dit : « Au secours! » et... elle, et la maman de Matty, a fait..., a... connaît... vient dans le... le... lit et elle a dit : « Quoi c'est, Matty? » Elle a dit : « Cent méchants loups ».*

Et... et... et la... et la maman a dit : « Est-ce... est-ce que tu es sûr? » Et... euh... Matty a dit : « Heum! mais, cinquante... mais c'est... c'est, c'est très très, euh... c'est très tr..., c'est pas drôle mam..., maman! ».

Et après, elle a dit : « Es-tu bien sûr? » Et elle a dit : « Mais... Bien..., onze mais... je sais pas beaucoup. Et la maman a dit : « Es-tu sûr? »

Matty a dit : « Bien c'est cinq, mais elle a j... mais... Et la maman, elle, elle, ... maman a fermé... les lumières et va... dehors dans son lit... sa lit... Et tous les lapins a dit à tout le monde : « Au secours! » et apr... et ça c'est... et la maman 'a vient et 'a dit : « Quoi c'est? » Et les petits enfants a dit : « C'est un... c'est des loups! » Et la maman 'a regarde dans la fenêtre et il y a un loup, mais c'est pas le vrai loup, c'est juste un autre.

Ça c'est la fin!

• Est-ce qu'il y a autre chose que tu veux me dire à propos de l'histoire?

- *Non.*

• Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans cette histoire?

- *Quand tous les lapins a dit :« Au secours! » parce que c'est très comique.*

• Est-ce que tu penses que la fin de l'histoire que t'as imaginée marche bien avec le début de l'histoire? Pourquoi?

- *Parce que... je pense que... il y a des loups dans cette forêt.*

Commentaires – 3

Sens global de l'histoire

L'élève :

- résume l'histoire en nommant le personnage principal (un lapin qui s'appelle Matty) et tous les autres personnages (les autres petits lapins, la maman et les loups);
- présente d'abord le problème : le petit lapin a peur des loups et il crie : « Au secours…, Cent méchants loups »;
- résume bien le déroulement de l'histoire;
- conclut l'histoire en mentionnant que les lapins avaient peur du loup qui se trouvait à l'extérieur : « Et la maman 'a regarde dans la fenêtre, et il y a un loup… ».

Pertinence des détails

L'élève :

- résume l'histoire en donnant des détails précis sur le nombre de loups en indiquant, après chaque intervention de la mère, qu'il y a de moins en moins de loups (100-50-11-5);
- utilise les expressions de l'histoire : « … Au secours, es-tu bien sûr, cent méchants loups… »;
- ajoute de petits détails tels que « maman a fermé… les lumières et va dehors dans son lit », de même que des expressions personnelles : « C'est pas drôle! ».

Réactions – 2

L'élève :

- réagit à l'histoire sans toutefois préciser pourquoi il trouvait que le cri « Au secours » était comique, ce qui illustre plutôt le rendement 2 pour ce critère. (Voir l'exemple à la page 7 pour un modèle de rendement 3 du point de vue de la réaction à l'histoire.)

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• résume l'histoire en nommant les personnages, le problème et les principales actions; • fournit des détails pertinents; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires précis.

Exemple 2 (transcription)

• Qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?

- *Euh... Il y a les lapins qui dort et... un pas... euh... il y a les loups qui vient et ils veulent manger elle. Et puis ma mère est venue et elle a demandé combien de loups est-ce qu'il y a. Et elle a dit : « Cinquante ».*

  Et puis... la maman a dit : « Est-ce que tu es sûre? » Et puis elle a dit qu'ils étaient onze. Et puis la maman a encore dit :« Est-ce que tu es sûre? » Et puis elle a dit : « Hum... peut-être il y a cinq! ».

  Et puis, tu sais ça, et ses... frères pensent ça... et puis après...

• Raconte-moi la fin de l'histoire que tu as imaginée.

- *Je pense que... elle a vu un de les loups revenir et elle va essayer de manger un deuxième lapin.*

• Qu'est ce que tu aimerais ajouter?

- *Elle va aller dans la maison de les lapins et... elle va aller quand elle dort.*

- Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans cette histoire?

- *J'aime... quand... euh... les lap... pins crient.*

• Pourquoi est-ce que tu aimes cette partie?

- *Parce que... parce que les lapins dit : « Au secrie! ».*

• Est-ce que la fin de ton histoire va bien avec le début?

- *Oui, parce que... dans l'histoire, les loups veut manger; dans cette histoire, les loups veut manger les lapins.*

Commentaires – 3

Sens global de l'histoire

L'élève :

- décrit le personnage principal (un lapin qui ne dort pas), et les autres personnages, « … les lapins, la maman, les loups… »;
- présente le problème : « les loups… veulent manger elle »;
- résume bien le déroulement de l'histoire;
- imagine une conclusion brève, mais bien reliée au début de l'histoire; il répond sans hésitation à la question « Est-ce que la fin de ton histoire va bien avec le début? », en faisant preuve de confiance en sa réponse : « parce que… dans l'histoire les loups veut manger » et « dans cette histoire les loups veut manger les lapins ».

Pertinence des détails

L'élève :

- résume l'histoire en donnant des détails précis sur les loups en indiquant, après chaque intervention de la mère, qu'il y a de moins en moins de loups (50, 11, 5);
- utilise les expressions de l'histoire : « euh… », « peut-être », « est-ce que tu es sûre », « au secrie [secours] ».

Réactions – 2

L'élève :

- réagit à l'histoire, mais sans vraiment préciser pourquoi il aime le cri « Au secrie », ce qui illustre le rendement 2 pour ce critère.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• résume l'histoire en nommant le personnage principal, le problème et l'action principale; • fournit peu de détails; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.

Exemple 1 (transcription)

• Qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?

- *Il y était un lapin qui est... euh... a... un dream de un loup et il a... il était peur et puis il a... il était peur et puis il a dit beaucoup de choses dans... quand il a sleep et puis... tous les autres lapins a été peur avec lui aussi parce que les autres lapins a dit que il y a un loup puis tous les autres est peur et puis c'est la fin.*

• Raconte-moi la fin de l'histoire que tu as imaginée.

- *Y'a imaginé que il a juste un... dream de un wolf... de un loup qui a... qui va dans la maison et il veut les manger. Et... et... et puis il y a j... il y a juste pensé quand il a lit et puis il dit : « Aaaah! » Et puis il a dit des choses que j'ai a... fait ici* (montre une bulle jaune sur son dessin) *et puis le maman vient et il dit : « Est-ce que tu es sûr? »*

• Qu'est-ce que tu aimerais ajouter?

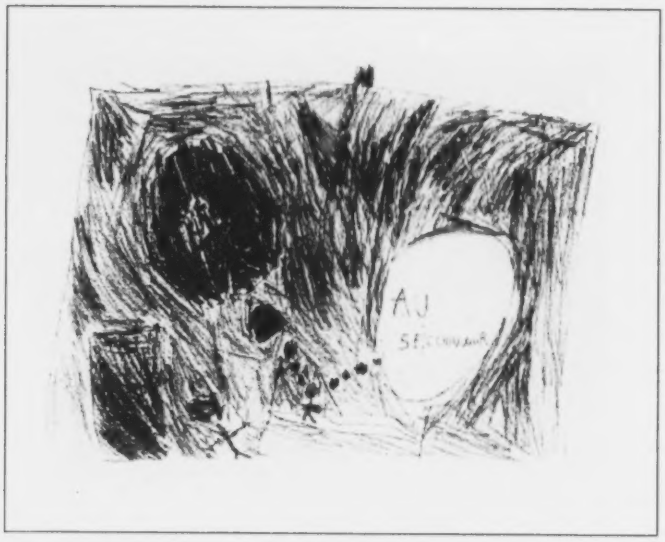
- *J'aime la partie quand il... était peur parce que il était..., il y a des personnes qui est peur pas des loups, il est peur de les... des papillons, des personnes qui est peur de les... lézards et des personnes qui est peur de les serpents et... les koalas et... Ça c'est ce que j'aime.*

• Qu'est-ce que tu as aimé le plus de cette histoire?

- *J'aime le plus quand il est une loup parce que j'aime les loups parce que il a des dents et... des dents est comme « flossen » et ça..., ça je j'aime.*

• Est-ce que la fin de l'histoire va bien avec le début?

- *Oui, parce que dans le... l'histoire il y a cet lapin qui est peur de les loups parce que ils vivent dans le forêt. Et ça c'est pourquoi.*



Commentaires – 2

Sens global de l'histoire

L'élève :

- résume l'histoire; il nomme le personnage principal (le lapin), énonce le problème (le lapin a peur parce qu'il rêve du loup) et présente l'élément principal de l'histoire – la peur – qu'il illustre en écrivant « au secouuuuur » dans son dessin;
- conclut l'histoire en affirmant que ce n'était qu'un rêve; il répond « … il y a juste un… dream de un wolf… de un loup qui a… qui va dans la maison et il veut les manger. ».

Pertinence des détails

L'élève :

- fournit quelques détails sur les autres lapins et sur les loups, sans indiquer le nombre de loups.

Réactions – 3

L'élève :

- réagit à l'histoire en faisant appel à ses connaissances antérieures : il fait le lien entre les loups et les lapins qui habitent dans la forêt;
- fait le lien avec l'histoire en expliquant que les gens peuvent avoir peur non seulement des loups, mais aussi des papillons, des lézards, des serpents, des koalas, ce qui illustre le rendement 3 pour ce critère.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• résume l'histoire en nommant le personnage principal, le problème et l'action principale; • fournit peu de détails; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.

Exemple 2 (transcription)

- Qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?

  - *Il y a cinq petits lapins et un a un... euh... bad dream et... pense que il y a cinquante loups. Quand maman vient, elle dit : « Il y a pas de loups. »*

    Et... euh... euh... (montre des signes de blocage, hausse les épaules)... *Et les petits... et... une seconde fois, il y a tous les lapins en un bad dream et il dit : « Ahh! secours! ».*

- Raconte-moi la fin de l'histoire que tu as imaginée.

  - *Que il y a pas de loup et il prend les blueberries et prend un moment.*

- Qu'est-ce que tu aimerais ajouter?

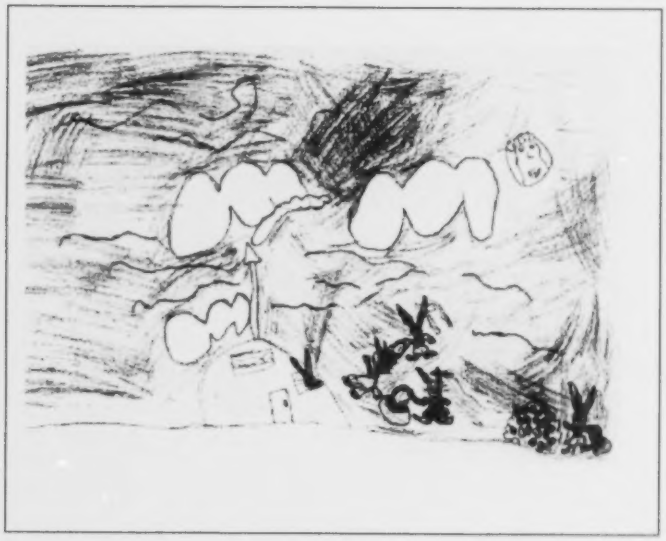
  - *Quand les lapins a tout dit : « Ahh! secours! ».*

- Pourquoi as-tu aimé cette partie?

  - *Parce que c'est drôle.*

- Est-ce que la fin de ton histoire va bien avec le début?

  - *Oui, la fin de mon histoire va bien avec le début parce que il y a pen... les lapins pensaient il y a des loups mais les lapins, il y a pas.*



Commentaires – 2

Sens global de l'histoire

L'élève :

- résume l'histoire en présentant le personnage principal, le problème et l'action principale (un lapin fait un mauvais rêve, il a peur des loups et crie au secours) : « … un a un… euh… bad dream et… pense qu'il y a cinquante loups. »;
- présente aussi les autres personnages de l'histoire : les lapins, la maman et les loups;
- conclut son histoire en faisant le lien avec le début : au début, les lapins pensaient qu'il y avait des loups, mais à la fin il n'y en avait pas;
- ne fait pas de lien direct entre le moment où les cinq lapins crient au secours et le moment où l'on retrouve les lapins dans la forêt en train de cueillir des bleuets.

Pertinence des détails

L'élève :

- fournit quelques détails; il ajoute aussi des nombres précis : « … 5 petits lapins, 50 loups, la seconde fois… ».

Réactions

L'élève :

- rit et trouve que c'est drôle quand les lapins crient *au secours*;
- comprend que les loups du rêve n'étaient pas réels.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• dégage partiellement les éléments de l'histoire; • ne fournit aucun détail; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires vagues.

Exemple 1 (transcription)

- Ce matin, madame a lu *Matty et les cent méchants loups*. Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire?

  - *Il y avait sss... il a pensé il avait été cinq, onze, cent cinquante loups... et...* (longue hésitation) *J'oublie!*

- Ferme tes yeux, essaie de voir l'histoire.

  - *Rresq... presque sur tous les pages, il dit : « Au secours! » et... il était des loups. Et le plus importante personne était les lapins... C'est tout!*

- Comment as-tu fini l'histoire?

  - *La mère lapin était allée dehors pis elle a vu les... loups et a s'dit : « Au secours! »... C'est tout.*

- Est-ce qu'il y a d'autre chose que tu veux ajouter?

  - *J'aime l'histoire beaucoup.*

- Qu'est ce que tu as aimé le plus dans l'histoire?

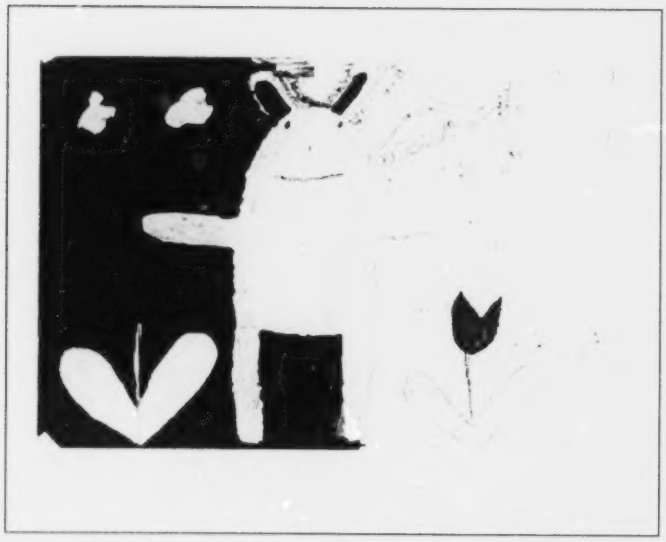
  - *Toujours quand les lapins il a dit : « Au secours! »... parce que c'est drôle.*

- Est-ce que la fin de ton histoire va bien avec le début de ton histoire?

  - *Hummmmm... Oui...*

- Pourquoi?

  - (longue réflexion)... *Sais pas.*



Commentaires – 1

Sens global de l'histoire

L'élève :

- fait un résumé décousu en dégageant partiellement les éléments de l'histoire; par exemple, il mentionne qu'il y avait 5-11-150 loups; presque tous les personnages ont dit « au secours » à cause des loups; il indique aussi que les lapins sont « le plus importante personne »;
- conclut son histoire en ajoutant que c'est maintenant la mère lapin qui a peur des loups.

Pertinence des détails

L'élève :

- ne fournit aucun détail sur le déroulement de l'histoire, ne peut verbaliser le problème bien qu'il sache que les lapins ont peur : « Au secours! ».

Réactions

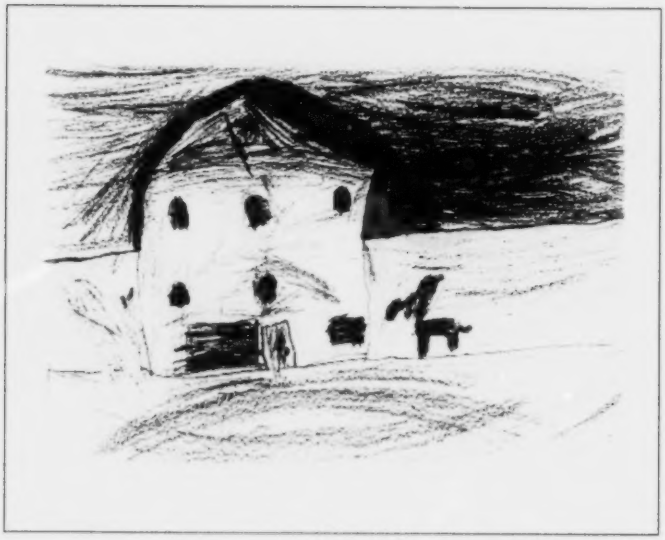
L'élève :

- réagit vaguement aux éléments de l'histoire, en considérant le cri du lapin, « au secours », comme une situation comique.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• dégage partiellement les éléments de l'histoire; • ne fournit aucun détail; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires vagues.

Exemple 2 (transcription)

- Qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?
  - … (Longue hésitation de l'élève)
- Utilise ta tête…, qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire?
  - *Il y a… les lapins dans le lit.*
- Raconte-moi la fin de toute l'histoire que tu as imaginée.
  - *Je pense que… que un loup vient dans la maison et les… et les… et il a sauté dans une fenêtre.*
- Qu'est-ce que tu aimerais ajouter?
  - *Je veux ajouter euh… que les… les autres loups.*
- Qu'est ce que tu as aimé le plus dans cette histoire?
  - *Quand… tous les lapins ont dit : « Au secours! ».*
- Pourquoi as-tu aimé cette partie?
  - *Parce que le lapin le dit… que… parce que… tous les lapins le… ne sait pas que c'est juste un rêve.*
- Est-ce que la fin de ton histoire va bien avec le début?
  - *Parce que… à le début de l'his… L'histoire… il… il… pense que… Dans le début de l'histoire, j'ai vu… que… les… petits lapins étaient…* [se tape la tête]



Commentaires – 1

Sens global de l'histoire

L'élève :

- dégage partiellement les éléments de l'histoire : « Il y a des lapins dans le lit. »;
- conclut partiellement son histoire : « un loup vient dans la maison… il a sauté dans une fenêtre ».

Pertinence des détails

L'élève :

- ne fournit aucun détail sur le déroulement de l'histoire.

Réactions – 2

L'élève :

- indique qu'il a aimé la partie où les petits lapins ont crié *au secours*, il semble vouloir dire que son intérêt est lié au fait que les autres lapins ne savent pas qu'il s'agit d'un rêve; ce qui illustre le rendement 2 pour ce critère.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • oriente son comportement vers l'écoute; • fait des prédictions sur le contenu à partir du titre et des illustrations.* **Gestion*** *L'élève :* • utilise les illustrations pour soutenir sa compréhension (M); • utilise les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

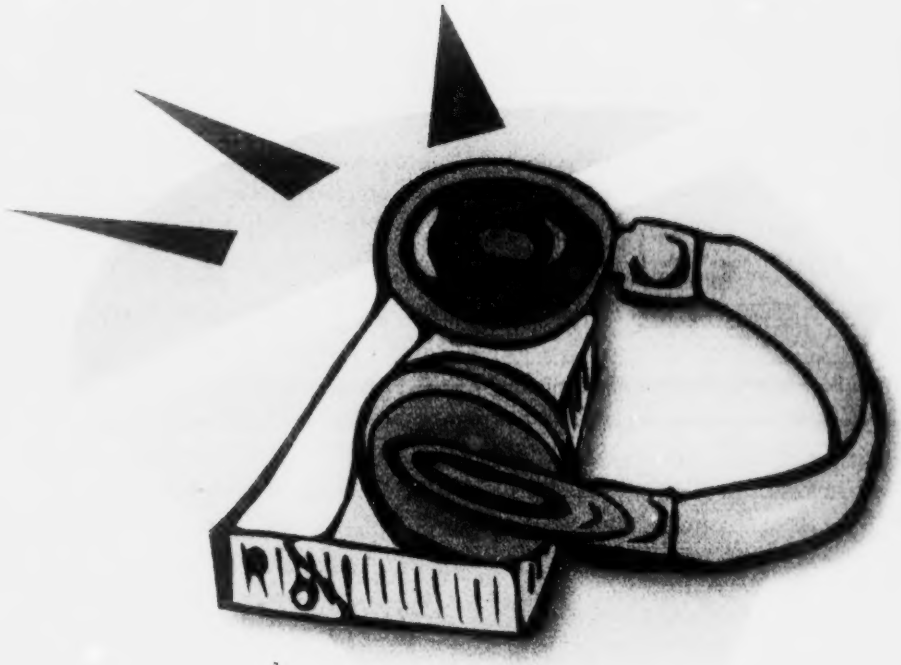
Modèles de stratégies de planification

Exemples	Commentaires
J'ai croisé mes mains et donne-toi 5. J'ai regardé toi et je n'ai pas parlé à les autres personnes. *J'ai mes jambes croisées et j'ai mes mains sur genoux comme ça et je regarde le livre et pense au propos de l'histoire.* *J'ai croisé mes mains et regarde. Et j'ai mes oreilles ouvrent, pas ma bouche ouvre. Et mes yeux ouvrez.*	*L'élève :* • oriente son écoute en posant différents gestes.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts



Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension orale 5

Modèle d'analyse du processus en compréhension orale 5

- Planification 5
- Gestion 6

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

· Point de vue de l'enseignant

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension orale**, l'enseignant utilise des critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (dans ce cas-ci le rappel lors de mon entretien avec chaque élève) et sur le processus (les stratégies utilisées pour se préparer à l'écoute). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *à la page 5 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
- *la démarche sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écoute (pages 2 à 4 du guide);*
- *ensemble, ils planifieront leur écoute en faisant appel aux connaissances antérieures des élèves sur le thème choisi et sur les stratégies d'écoute;*
- *le livre choisi pour faire la lecture aux élèves est semblable à ceux déjà présentés. Le format est suffisamment grand pour que tous les élèves puissent s'appuyer sur les illustrations pour suivre le déroulement de l'histoire. Les illustrations sont suffisamment explicites pour soutenir l'écoute. La longueur du texte respecte la capacité de concentration des élèves;*
- *les élèves ont déjà eu l'occasion de rapporter ce qu'ils ont entendu en répondant à des questions. Ils ont aussi déjà eu l'occasion de se produire devant une caméra;*
- *pour éviter la confusion ou l'anxiété, les élèves pourront illustrer la fin de leur histoire.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après la présentation de la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche. Je préciserai les attentes face à ce projet en faisant référence à des situations semblables (pages 2 et 3 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *l'auteur présente des personnages avec lesquels les élèves sont familiers et les place dans un contexte qui se rapproche de leur vécu. Les élèves auront à se substituer à l'auteur en inventant la fin de l'histoire;*
- *après l'écoute, les élèves pourront communiquer à leurs camarades de classe ce qu'ils ont retenu de cette histoire. Ils pourront exprimer leurs réactions face aux personnages et à leurs actions. Ils pourront également comparer la fin de leur histoire à celle de l'auteur et à celle de leurs camarades de classe.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***lors de la planification**, les élèves pourront utiliser divers moyens pour faire des prédictions sur le contenu du discours (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la suite de l'écoute**, ils devront faire le rappel de ce qu'ils ont compris et conclure l'histoire à leur façon (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils réagiront au discours et parleront de ce qu'ils ont fait pour bien se préparer à cette situation d'écoute (processus – évaluation : stratégies métacognitives);*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les consignes transmises aux élèves indiquent clairement ce qu'ils doivent ressortir du texte. L'information recherchée est présentée de façon explicite dans le discours. Quant aux résultats d'apprentissage reliés au processus, ceux qui ne peuvent être observés de façon objective ne seront pas évalués.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le titre et l'illustration de la page couverture du livre sont suffisamment suggestifs pour permettre aux élèves de se faire une idée assez juste des principaux personnages et de s'imaginer ce qui pourrait arriver dans l'histoire;

- la situation d'écoute est semblable à celle que l'on vit tous les jours. Habituellement, les élèves sont assis à proximité de moi de manière à bien voir le livre et même à suivre les mots lorsque je lis. Cette organisation nous permet d'établir et de maintenir le contact visuel tout au long de l'activité;

- le fait que ce soit une personne avec laquelle ils sont familiers qui lise le texte plutôt qu'une personne étrangère placera les élèves dans un contexte sécurisant;

- je m'assoirai près d'eux lors de l'entretien afin que la caméra ne soit pas un obstacle entre eux et moi;

- la démarche sera la même que celle utilisée tous les jours : préparation à l'écoute, écoute, bilan de ce qu'ils ont retenu, réactions personnelles;

- les élèves pourront préparer un dessin pour illustrer la fin de leur histoire. Ainsi, ils pourront mettre des détails qui leur permettront de faire un rappel plus complet (personnage principal dans un environnement suggestif, action principale qui mène au dénouement, etc.);

- la présentation du livre (titre et illustration de la page couverture), au début de l'entretien, devrait les aider à se remémorer les principaux événements de l'histoire;

- le rappel de ce qui a été entendu est plus représentatif de ce que l'on fait dans la vraie vie à la suite de l'écoute d'un discours quelconque. Par exemple, lorsque j'écoute une émission, je réponds rarement à des questions de compréhension. Habituellement, j'en parle aux autres ou bien je prends des notes si c'est quelque chose que je prévois réutiliser plus tard;

- lors de l'entretien avec les élèves, je pourrai constater jusqu'à quel point ils sont conscients des moyens qu'ils utilisent pour se préparer à l'écoute. Je trouve qu'avec des élèves de ce niveau scolaire, c'est la meilleure façon de procéder, car ils ne pourraient pas s'exprimer aussi facilement à l'écrit. Même si cette façon de faire prend passablement de temps, ce n'est pas du temps perdu. Ça me permet de mieux connaître leur façon de penser et d'être plus efficace dans mes interventions auprès d'eux.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- habituellement, lorsque je lis une histoire, je fais des pauses et je permets aux élèves d'interagir avec le texte. Cette fois-ci, si je veux savoir ce que les élèves sont capables de faire sur une base individuelle, je ne pourrai pas guider leurs réflexions autrement qu'avec les changements dans ma voix, les mimiques et les gestes (ex. : indiquer du doigt des informations pertinentes sur les illustrations);

- bien que j'aime m'entretenir avec les élèves sur ce qu'ils ont retenu de l'écoute, je trouve que cette situation d'évaluation sommative peut désavantager certains élèves. Pour certains d'entre eux, il s'écoulera beaucoup de temps entre la situation d'écoute elle-même et le moment de l'entretien. Peut-être que j'aurais dû leur demander de faire au moins deux dessins… Ce que je cherche avant tout, c'est d'évaluer leur habileté à l'écoute, pas la capacité de leur mémoire à long terme. Même moi lorsque je viens d'écouter une émission, je peux en dire long. Toutefois lorsqu'il s'est écoulé un peu de temps entre le moment où je l'ai entendue et le moment où j'en parle, je m'aperçois que je n'ai retenu que ce qui m'intéressait. Je ne peux pas parler de tous les éléments avec la même précision;

- bien que les élèves aient pu se produire devant la caméra à quelques reprises au cours des derniers mois, certains élèves peuvent être encore intimidés par la caméra.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension orale

Dans l'ensemble, les élèves ont retenu l'information essentielle pour démontrer leur compréhension (les principaux personnages, le problème, et quelques événements). Quelques élèves ont pu identifier clairement qu'il ne s'agissait que d'un cauchemar (*bad dream*) alors que d'autres ont exprimé ce fait de façon implicite (*les lapins qui dort...*). D'autres élèves ont mentionné de façon explicite qu'après chaque intervention de la mère, il y avait de moins en moins de loups (*Exemples de travaux d'élèves*, exemples de rendement 3, pages 3 et 5).

Dans l'ensemble, les élèves ont pu dire ce qu'ils ont aimé le plus de cette histoire. La très grande majorité des élèves ont basé **leurs commentaires sur les illustrations**, ce qui représente un rendement 2. Très **peu d'élèves ont pu établir un lien avec leur vécu ou leurs connaissances antérieures**, ce qui représente un modèle de rendement 3 (*Exemples de travaux d'élèves*, exemple de rendement 2, pages 7 et 8). Pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur interaction avec le texte, je devrais **modeler davantage** ce que je ressens lorsque je lis ou j'écoute une histoire.

Au cours de ces modelages je pourrais :

- mettre en évidence ce que je pense des personnages, de leurs sentiments, de leurs actions,
- établir des liens entre des histoires que j'ai déjà lues ou entendues, entre ce que j'ai déjà vécu et ce qui se passe dans l'histoire,
- faire part de mon **appréciation des illustrations** en apportant des **précisions**, etc.

Mes modelages devraient permettre aux élèves de prendre connaissance des **éléments sur lesquels je me base** et également d'acquérir le **vocabulaire** nécessaire pour verbaliser leur pensée.

La plupart des élèves ont été capables d'établir des liens entre la fin qu'ils ont imaginée à cette histoire et ce qu'ils venaient d'écouter. Toutefois, je devrais prêter une attention particulière à des commentaires tels que : parce que toutes les fins sont bonnes. Si je n'interviens pas, ces élèves conserveront cette connaissance erronée. Ils n'apprendront pas que, pour que la fin soit jugée « *bonne* », il faut qu'il y ait des **liens entre les composantes du récit**. La fin doit être liée au problème et aux actions entreprises pour le résoudre.

Modèle d'analyse du processus en compréhension orale

- **Planification**

  - Dans un tel contexte d'évaluation, je ne peux dire si les élèves ont effectivement fait des prédictions sur le contenu de l'histoire à partir du titre et de l'illustration de la page couverture. Il aurait fallu que je demande aux élèves d'écrire ce qu'ils prévoyaient (principaux personnages, problème possible, etc.). Je n'aurais pas été plus avancé, car ils n'ont pas encore développé les habiletés nécessaires pour s'exprimer aisément à l'écrit.

Toutefois, je crois que dans ma **pratique quotidienne**, je réussis assez bien à observer l'habileté des élèves à faire des prédictions. **Avant chaque lecture aux élèves**, je lis le titre et nous regardons la page couverture. Les élèves essaient de prédire le contenu à partir de ces deux indices. Les élèves doivent me **dire sur quoi ils se basent pour faire leurs prédictions**. Lors de chaque activité, je cible deux ou trois élèves. Ce sont eux qui interviennent en premier et j'observe comment ils procèdent pour faire leurs prédictions. Ensuite les élèves qui le désirent peuvent s'exprimer à leur tour. Ainsi, je peux observer tous les élèves régulièrement et de façon systématique.

- Dans l'ensemble, les élèves sont conscients des moyens qu'ils utilisent pour se préparer à l'écoute. Ils utilisent divers moyens dont certains font référence à leur préparation (*Exemples de travaux d'élèves*, page 15) :
  - au niveau physique : « *J'ai croisé mes mains, et donne-toi 5.* », « *J'ai mes jambes croisées et j'ai mes mains sur genoux comme ça...* »;
  - au niveau de la concentration : « *... j'ai regardé toi et je n'ai pas parlé* », « *et je regarde le livre et pense au propos de l'histoire* », ou encore « *Et j'ai mes oreilles ouvrent, pas ma bouche ouvre. Et mes yeux ouvrez.* ».

- Il serait important que j'amène les élèves à **organiser** les moyens qu'ils utilisent pour planifier leur projet d'écoute. Ça aiderait certains élèves à aborder la tâche avec confiance. Par exemple :
  - ce qu'ils font pour se situer face à la tâche (ce que je dois faire et pourquoi);
  - s'ils ont déjà réalisé une tâche semblable, comment ils s'y étaient pris pour l'accomplir;
  - comment leurs expériences précédentes pourraient les aider à accomplir cette nouvelle tâche.

- **Gestion**

Dans cette situation d'écoute, je n'ai pas pu recueillir de l'information en ce qui a trait à l'utilisation des illustrations pour soutenir la compréhension. Je peux toutefois émettre quelques hypothèses à partir du rappel des élèves. Plusieurs élèves ont ajouté des détails qui ne font pas partie du texte (*Exemples de travaux d'élèves*, pages 3, 5, 7 et 9) : « *maman a fermé... les lumières et va... dehors, dans son lit...* », « *il y a les lapins qui dort* », « *et puis ma mère est venue...* », « *il y était un lapin qui est... euh... a... un* dream *de un loup...* » ou encore, « *Il y a cinq petits lapins et un a un... euh... bad dream* ».

Même un des élèves qui a obtenu un rendement 1 utilise les illustrations pour se remémorer l'histoire (*Exemples de travaux d'élèves*, page 11) :

- « *... J'oublie!* »
- Ferme les yeux, essaie de voir l'histoire.
- *Rresq... presque sur tous les pages, il dit : « Au secours! » et... il était des loups. Et le plus importante personne était les lapins... C'est tout!*

Ces informations m'indiquent que les élèves utilisent les **illustrations** soit pour retenir des détails, soit pour aller chercher le sens global de l'histoire. Je dois m'assurer qu'ils utilisent ces indices de façon efficace; qu'ils commencent par relever l'**information essentielle** avant d'aller chercher des détails. De temps à autre, je devrais leur lire une partie de l'histoire en leur présentant les illustrations et lire une page en leur demandant de s'imaginer ce que l'illustrateur a dessiné pour nous aider à mieux comprendre. Si nécessaire, **je modèlerais** pour eux comment utiliser ce que j'ai entendu dans les pages précédentes et ce que je viens d'entendre pour imaginer l'illustration. Cette pratique amènerait les élèves à se **créer des images mentales**. Ces images mentales permettraient aux élèves de mieux comprendre et de retenir ce qu'ils entendent, et plus tard, ce qu'ils liront.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Production orale

Production orale

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Critères de notation 5

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production orale	*La numération* (histoire mathématique)	45 à 60 minutes et deux demi-journées pour filmer les présentations

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves présentent le concept de *numération* sous forme d'histoire mathématique, à l'aide d'une illustration.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés

En ce qui a trait au **produit de la production orale**, l'élève :

- formule un message dans le but de raconter une histoire à partir d'un concept mathématique;
- utilise des phrases complètes;
- utilise le vocabulaire relié aux mathématiques;
- utilise le volume de voix approprié.

En ce qui a trait au **processus de production orale**, l'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter;
- s'assure que le public peut bien voir les supports visuels (ex. : la manipulation d'objets ou d'illustrations) et les gestes.

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de créer des histoires à partir d'un concept mathématique;
- de présenter une histoire à un public familier;
- d'évaluer le processus d'exposé;
- de se produire devant une caméra.

Préparatifs

- Prévoir filmer les élèves dans les plus brefs délais après la planification de leur histoire mathématique.
- Se procurer une caméra vidéo pour deux demi-journées.
- S'assurer d'avoir en main une cassette identifiée à cet effet.
- Prévoir un lieu où il sera possible de filmer les élèves à tour de rôle, sans être dérangé.
- Prévoir les services d'une personne-ressource, pour deux demi-journées, pour filmer les élèves.
- Prévoir une feuille à dessin de 27,25 cm x 42,5 cm par élève.
- Prévoir des crayons de couleur ou des craies de cire pour les élèves.
- Prévoir du matériel de manipulation en mathématique.

Démarche

Avant la production orale

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils pourront créer une histoire mathématique comme ils l'ont fait lors d'une situation antérieure. Faire référence à toute autre activité semblable susceptible de guider les élèves.
- Faire ressortir avec eux les éléments importants de cette situation. Montrer une illustration ayant servi à présenter un concept mathématique lors d'une activité semblable et modeler la situation, si nécessaire.
- Présenter le nouveau projet en précisant le concept choisi pour cette activité : la *numération*.
- Préciser les attentes :
  1. choisir un nombre et l'illustrer;
  2. formuler un message dans le but de raconter une histoire mathématique en utilisant ce nombre;

3. utiliser des phrases complètes;
4. utiliser correctement le vocabulaire relié aux mathématiques;
5. parler assez fort pour être bien entendu;
6. remplir une fiche de réflexion sur leur présentation.

Note : *Inviter les élèves à formuler eux-mêmes les attentes en se référant à leurs expériences. Guider la discussion de manière à faire ressortir toutes les attentes.*

- Expliquer aux élèves qu'ils viendront vous raconter leur histoire, à tour de rôle. Ajouter qu'à ce moment-là, vous filmerez ce qu'ils vous raconteront afin qu'ils puissent tous voir leur présentation.

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur présentation en faisant un remue-méninges sur le vocabulaire relié au sujet.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien présenter leur histoire.
- Distribuer les feuilles à dessin de 27,25 cm x 42,5 cm. Inviter les élèves à inscrire leur nom au verso de leur feuille. Leur demander de préparer leur matériel à dessin (crayons de couleur, craies de cire, etc.)

Planification individuelle :

- Inviter les élèves à choisir leur nombre et à l'illustrer sur la feuille.

Pratique :

- Lorsque les élèves auront fini leur dessin, les inviter à s'exercer devant un camarade afin que ce dernier puisse vérifier si le nombre est exact.

Note : *Cette pratique élimine toute possibilité d'évaluation sommative en mathématiques puisque l'élève a eu l'aide d'un camarade.*

Pendant la production orale

- Préparer avec les élèves l'horaire des présentations.
- Revoir avec eux les critères de présentation.
- À tour de rôle, les élèves présentent leur histoire en utilisant leur dessin. Filmer toute la présentation de chaque élève.

Après la production orale

- Distribuer le *Cahier de l'élève* contenant la *Fiche de réflexion* une fois que tous les élèves auront fait leur présentation.
- Inviter les élèves à inscrire leur nom.
- Présenter la légende de la *Fiche de réflexion.*

- Oui, c'était très bien!

- Oui, c'était bien!

- J'ai eu des problèmes!

- Je n'ai pas réussi!

- Lire chaque piste de réflexion et laisser suffisamment de temps aux élèves pour répondre.
- Ramasser le *Cahier de l'élève.*
- Inviter les élèves à regarder les histoires mathématiques. Mettre l'accent sur le concept de la numération et sur leur *prestation* individuelle.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter l'**exposé**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- formule un message dans le but de raconter une histoire à partir d'un concept mathématique;
- utilise des phrases complètes;
- utilise le vocabulaire relié aux mathématiques;
- utilise le volume de voix approprié.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• formule un message en fournissant de l'information juste, précise et complète; • utilise des phrases complètes, variées et parfois complexes; • utilise correctement le vocabulaire relié aux mathématiques; • parle toujours assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.
2	• formule un message en fournissant de l'information essentielle; • utilise généralement des phrases complètes; • utilise un vocabulaire général et/ou un vocabulaire qui est parfois relié aux mathématiques; • parle généralement assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.
1	• formule un message en fournissant de l'information incorrecte ou inappropriée; • utilise parfois des phrases complètes; • utilise rarement un vocabulaire relié aux mathématiques; • parle souvent trop bas pour être entendu par l'ensemble des élèves.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter.

Gestion

L'élève :

- s'assure que le public peut bien voir les supports visuels (ex. : la manipulation d'objets ou d'illustrations et les gestes.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Matériel de l'élève

Projet de production orale

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

BEST COPY AVAILABLE

Fiche de réflexion

La numération

1. Avais-tu bien préparé ton histoire?

2. As-tu nommé ton nombre?

3. As-tu parlé assez fort?

4. As-tu parlé en utilisant des phrases complètes?

5. As-tu parlé en français?

6. As-tu bien montré ton matériel au public?

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

La numération - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 3

- Illustration du produit 3
- Illustration du processus 8

La numération

Tâche de l'élève

Description :

Les élèves présentent le concept de *numération* sous forme d'histoire mathématique, à l'aide d'une illustration.

Les élèves devront :

1. Choisir un nombre et l'illustrer.
2. Formuler un message dans le but de raconter une histoire mathématique en utilisant ce nombre.
3. Utiliser des phrases complètes.
4. Utiliser correctement le vocabulaire relié aux mathématiques.
5. Parler assez fort pour être bien entendu.
6. Remplir une *Fiche de réflexion* sur leur présentation.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter l'**exposé**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- formule un message dans le but de raconter une histoire à partir d'un concept mathématique;
- utilise des phrases complètes;
- utilise le vocabulaire relié aux mathématiques;
- utilise le volume de voix approprié.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• formule un message en fournissant de l'information juste, précise et complète; • utilise des phrases complètes, variées et parfois complexes; • utilise correctement le vocabulaire relié aux mathématiques; • parle toujours assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.
2	• formule un message en fournissant de l'information essentielle; • utilise généralement des phrases complètes; • utilise un vocabulaire général et/ou un vocabulaire qui est parfois relié aux mathématiques; • parle généralement assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.
1	• formule un message en fournissant de l'information incorrecte ou inappropriée; • utilise parfois des phrases complètes; • utilise rarement un vocabulaire relié aux mathématiques; • parle souvent trop bas pour être entendu par l'ensemble des élèves.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter.

Gestion

L'élève :

- s'assure que le public peut bien voir les supports visuels (ex. : la manipulation d'objets ou d'illustrations et les gestes.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation
3	*L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information juste, précise et complète; • utilise des phrases complètes, variées et parfois complexes; • utilise le vocabulaire relié aux mathématiques; • utilise le volume de voix approprié.

Exemple (transcription)	**Commentaires – 3**
Mon nombre, c'est 54 et... et... j'ai ch... et je vas... je vais montrer avec mes... jouets. *Il était une fois une p'tite... petite fille, elle s'appelle Mélanie. Elle fait... des biscuits avec sa maman. Elle a fait... elle a fait 54 biscuits... pour sa s... pour... pour un party de amis... pour sa sorte de fête.* *J'ai choisi des biscuits parce que il... j'aime les biscuits et parce que il y a beaucoup de sucre dedans les biscuits.* *Je vais montrer... compter. 10-20-30-40-50-51-52-53-54.*	**Sélection de l'information** *L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information juste, précise et complète; • annonce son intention de communication : « Mon nombre c'est 54 et… je vais montrer avec mes… jouets ». **Structure de la phrase** *L'élève :* • fait attention à son français; il réfléchit et choisit ses mots et ses structures : « Il était une fois une p'tite… petite fille »; au début, il s'autocorrige : « … j'ai ch… je vas… je vais… ». • utilise des phrases complexes : « J'ai choisi des biscuits parce que il… j'aime les biscuits et parce que il y a… ». **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise correctement le vocabulaire relié aux mathématiques pour démontrer la numération : « Mon nombre… », « Je vais… compter ». **Volume** *L'élève :* • parle toujours assez fort pour se faire entendre.

Note	Critères de notation
2	*L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information essentielle; • utilise généralement des phrases complètes; • utilise un vocabulaire général et/ou un vocabulaire qui est parfois relié aux mathématiques; • parle généralement assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.

Exemple 1 (transcription)	**Commentaires – 2**
Mon nombre est 62 et... j'ai choisi mes jouets pour montrer... avec des légumes et des fruits. *Il était une fois un petit lapin qui a planté un jardin. Il a dit à sa ami euh... « Viens et regarder sa jardin. Si tu veux... ». Le lapin a dit : « Si tu veux, monsieur euh... Nounours, tu peux aider moi faire une soupe légumes et... une salade de fruits et de légumes. »* *Et euh... il apporté soixante-deux et juste deux lapins, pas beaucoup de fruits mais presque. Et... il apporté beaucoup de... légumes.* *Il y a... des... pois et des... concombres, des carottes et des pois, des oignons et des pois, des fraises et des pois, des citrons et des orwanges et douze salades et trois... sala... citrons et toute l'unité qui était citron.* *Où est la bol?* (L'élève prend le bol derrière son dos.) *Voici la bol et on met tout dans.* (L'élève met les légumes et les fruits dans le bol en les comptant.) *O.K. Dix, wingt, trente, quarante, cinquante, soixante, soixante-dix, soixante-deux.* *Et le lapin et le ne... nounours ont mangé tout.* • Pourquoi as-tu choisi les fruits et les légumes? (voix de l'enseignante) - *Parce que mon grand-maman a un jardin et elle a presque planté toutes ces choses et euh... elle a des lapins et elle est dans la forêt.*	**Sélection de l'information** *L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information essentielle : « Mon nombre est 62 et... j'ai choisi mes jouets pour montrer... avec des légumes et des fruits. »; • groupe ses objets en dizaines et fait sa salade en comptant ses fruits et légumes par 10, mais fait une erreur en comptant les unités : il dit « soixante-dix » au lieu de *soixante et un*; • manque de clarté dans l'ordre choisi pour énumérer les légumes : il répète souvent les « pois » et termine sa liste en disant « ... et toute l'unité qui était citron. ». **Structure de la phrase** *L'élève :* • utilise des phrases complètes et parfois complexes : « Mon nombre est 62 et... j'ai choisi mes jouets pour montrer avec des légumes et des fruits. », « Il était une fois un petit lapin qui a planté un jardin. ». **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général, mais bien relié aux mathématiques : « Mon nombre... », « ... toute l'unité... ». **Volume** *L'élève :* • parle généralement assez fort pour se faire entendre.

Note	Critères de notation
2	*L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information essentielle; • utilise généralement des phrases complètes; • utilise un vocabulaire général et/ou un vocabulaire qui est parfois relié aux mathématiques; • parle généralement assez fort pour être entendu par l'ensemble des élèves.

Exemple 2 (transcription)	**Commentaires – 2**
Je choisis le numéro... (L'élève augmente le volume de sa voix, sans doute à cause d'un signe de l'enseignante)*... Je choisis le numéro 11 parce que... j'ai trouvé onze... petits jouets dans mon... eum... petit chose de jouets et j'ai apporté à l'école parce que c'est le jour de collection... aujourd'hui.* Mini-pause (réflexion) *Et on... C'est des petits animaux et des... grosses choses qui vit la neige et un, j'ai euh... used to jouer baseball là, le un de Toronto. J'ai... I used to... j'ai vu là un fois. C'est l'fun.* *Et eum... voici mon dessin. Je vais compt... Ah!... De onze petits jouets, je vais compter.* (L'élève compte ses objets en les déplaçant) *1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12.* (Le compte arrive à douze, alors il se tape la tête, fait ha! et décide de cacher l'objet derrière son dos avec un sourire.) *Fini!*	**Sélection de l'information** *L'élève :* • formule un message qui ne représente pas vraiment une histoire mathématique; fournit de l'information essentielle : « Je choisis le numero 11 parce que... j'ai trouvé onze... petits jouets dans mon... eum... petit chose de jouets... »; • mentionne que son école organise un « jour de collection » pour donner un contexte à l'histoire; • présente son ensemble d'objets; il pense qu'il en a 11, mais se rend compte à la fin qu'il en a 12; • ne groupe pas ses objets en dizaines et en unités. **Structure de la phrase** *L'élève :* • utilise des phrases complètes et complexes, même s'il fait des erreurs : « ... et j'ai apporté à l'école, parce que c'est le jour de collection... aujourd'hui. », « Et eum... voici mon dessin. ». **Vocabulaire** *L'élève :* • parle de ses expériences personnelles en utilisant un vocabulaire général : « jouets, collection, animaux »; • utilise parfois un vocabulaire relié aux mathématiques (ex. : « ... je vais compter... »), mais utilise le mot « numéro » au lieu de *nombre*. **Volume** *L'élève :* • parle généralement assez fort, mais il est parfois difficile de l'entendre.

Note	Critères de notation
1	*L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information incorrecte ou inappropriée; • utilise parfois des phrases complètes. • utilise rarement un vocabulaire relié aux mathématiques; • parle souvent trop bas pour être entendu par l'ensemble des élèves.

Exemple 1 (transcription)	**Commentaires – 1**
Je m'appelle... (L'élève montre son support visuel.) *Ça c'est mon histoire de math.* *J'ai euh... trois groupes de 10 et un groupe de 3. Ça c'est euh... 33 et ça c'est... mon numéro.* (L'élève montre le nombre 33 écrit sur son dessin.) *Ça va avec ça.* *Et c'est des lapins...* (l'élève montre un lapin et plusieurs petites lignes sur son dessin) *cette chose ici!* • C'est combien tout ça ensemble… c'est combien en tout? (voix de l'enseignante) - *33. Et... j'aime mon histoire de math. Pis A. a dessiné ces lapins car je peux pas... dessiner de beaux lapins.*	**Sélection de l'information** *L'élève :* • formule un message incomplet en fournissant de l'information inadéquate; en montrant son support visuel, il dit que ce support représente son histoire mathématique; par contre, il s'est mis à compter immédiatement, sans raconter l'histoire de façon explicite; • utilise les dizaines et les unités, mais sans fournir de contexte précis. **Structure de la phrase – 2** *L'élève :* • réussit à faire des phrases complètes : « Ça c'est mon histoire de math. », « J'ai euh… trois groupes de 10 et un groupe de 3. Ça c'est euh… 33 et ça c'est… mon numéro. »; ce qui illustre un rendement 2 pour ce critère. **Vocabulaire – 2** *L'élève :* • utilise un vocabulaire relié aux mathématiques : « … trois groupes de 10 et un groupe de 3. », toutefois, il utilise le mot « numéro » au lieu de *nombre*; ce qui illustre un rendement 2 pour ce critère. **Volume** *L'élève :* • parle généralement assez fort, mais il est souvent difficile de l'entendre.

Note	Critères de notation
1	*L'élève :* • formule un message en fournissant de l'information incorrecte ou inappropriée; • utilise parfois des phrases complètes. • utilise rarement un vocabulaire relié aux mathématiques; • parle souvent trop bas pour être entendu par l'ensemble des élèves.

Exemple 2 (transcription)	**Commentaires – 1**
J'ai choisi le numéro 30 parce que... hier j'ai trouvé 30 perles et j'ai joué avec... les perles et j'ai... faire... necklace avec... les perles et un bracelet avec. *Voici ma dessin.* *Il y a trente perles et trente perles ici. Maintenant, je vas compter.* (Et l'élève compte ses perles tout en regardant fréquemment la caméra) *1-2-3... 30.*	**Sélection de l'information** *L'élève :* • fournit de l'information qui semble incorrecte et inadéquate; il est difficile de vérifier s'il a vraiment 30 perles, parce qu'il ne réussit pas à faire la correspondance entre ce qu'il dit et ce qu'il montre lorsqu'il compte; • ne réussit pas à bien se servir de son matériel de manipulation; il se rend compte à la fin que ses deux derniers nombres doivent être 29 et 30; • ne groupe pas ses perles en dizaines et en unités. **Structure de la phrase** *L'élève :* • utilise des phrases complètes, mais saccadées : « J'ai choisi le numéro 30 parce que… hier j'ai trouvé 30 perles et j'ai joué avec… les perles et j'ai… faire… necklace avec… les perles et un bracelet avec. », « Voici ma dessin ». **Vocabulaire** *L'élève :* • essaie de relier son vocabulaire aux mathématiques. Ex. : « numéro » au lieu de *nombre*, « compter ». **Volume** *L'élève :* • parle généralement assez fort, mais il est parfois difficile de l'entendre.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet à traiter.   **Gestion**   *L'élève :*   • s'assure que le public peut bien voir les supports visuels (ex. : la manipulation d'objets ou d'illustrations et les gestes.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de gestion

Commentaires

L'élève s'assure que le public peut bien voir les supports visuels et les gestes.
Note : *Le visionnement de l'exposé qui illustre le premier exemple du rendement 2 permet d'observer cette stratégie.*

L'élève

- dispose d'une façon très organisée les objets qui lui serviront à raconter son histoire; il regroupe
  - des fruits en plastique en groupes de dix et deux unités (le nombre choisi est 62);
  - ses deux personnages (deux oursons en peluche) sur le côté;
- indique ses personnages lorsqu'il les mentionne au cours de la narration;
- place une étiquette sous le bras d'un des personnages pour mettre bien en évidence le nombre qu'il a choisi (62);

- se sert de son lapin et de son nounours pour présenter son histoire;
- utilise un bol qu'il prend derrière son dos pour créer un effet de surprise qui appuie la dramatisation;
- compte par dizaines tout en plaçant dans un bol son matériel de manipulation (groupes de dix légumes ou fruits de plastique); il prend une dizaine à la fois et la met dans le bol.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production orale 4

- Traitement du sujet 4
- Fonctionnement de la langue 4

Modèle d'analyse du processus en production orale 5

- Planification 5
- Analyse des fiches de réflexion 5

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **production orale**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide)*
- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (une histoire mathématique) et sur le processus (planification, gestion et évaluation des moyens utilisés pour présenter son histoire). J'ai établi les critères de notation pour le produit et pour le processus (page 5 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la présentation (pages 2 à 4 du guide);*
- *étant donnée que les élèves partent d'un concept connu en mathématiques pour imaginer leur histoire, ils auront déjà le vocabulaire nécessaire pour accomplir la tâche; ils pourront utiliser le vocabulaire ressorti lors du remue-méninges pour choisir les bons mots;*
- *ils pourront s'exercer devant un camarade de classe pour apporter des changements à leur présentation;*
- *les élèves pourront illustrer leur histoire ou utiliser des supports visuels pour faciliter leur présentation.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après avoir présenté la tâche en faisant référence à des activités semblables réalisées dernièrement, les élèves pourront se situer face à la tâche (page 2 du guide). Avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (pages 2 et 3 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le sujet proposé s'inscrit dans notre étude du concept de numération en mathématiques. Comme la situation initiale n'est pas fournie, les élèves pourront choisir le nombre qui les intéresse;*
- *les élèves présentent leur histoire aux autres élèves de la classe.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication (planification, réalisation et évaluation) :

- ***lors de la planification**, les élèves pourront se situer face à la tâche à partir de la présentation de la tâche et des attentes (pages 2 et 3 du guide), ils participeront à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet. Ils pourront s'exercer devant un camarade de classe afin d'apporter des changements à leur présentation.*
- ***lors de la présentation**, ils devront prêter une attention particulière à l'utilisation des supports visuels et au volume de la voix pour présenter leur histoire mathématique;*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils rempliront une* Fiche de réflexion *pour jeter un regard sur leur présentation.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les consignes transmises aux élèves indiquent clairement ce que devrait être le contenu de leur présentation. La tâche permet d'évaluer les éléments qui font l'objet de l'évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le retour sur un projet de communication semblable et le modelage, si nécessaire, devraient permettre aux élèves de se sentir à l'aise avec ce genre de tâche;

- les attentes étant connues des élèves, cela leur permet d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait quelque chose de semblable et qu'ils ont les connaissances cognitives et métacognitives pour réussir;

- le fait de s'exercer devant un camarade de classe permet à l'élève de tester ce qu'il a préparé et de se familiariser avec la présentation devant un public;

- la grille d'autoévaluation devrait aider l'élève à cerner les points forts et les points faibles de sa présentation.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- je vois des limites à la *Fiche de réflexion*. Certains élèves pourraient remplir les cases sans se préoccuper de leur présentation ou répondre au hasard parce qu'ils ne se souviennent pas de ce qui s'est vraiment passé lors de leur présentation. La fiche est peut-être trop complexe en présentant quatre choix de réponse. De plus, les choix de réponses ne conviennent pas très bien à la question 2. À la suite de l'analyse des résultats, je verrai s'il n'y a pas lieu d'utiliser cette fiche à un moment plus opportun, par exemple à la suite du visionnement de leur présentation;

- bien que je voie beaucoup d'avantages à ce que les élèves s'exercent devant un camarade, cette façon de procéder ne me permet pas d'évaluer les mathématiques. En effet, l'élève qui n'aurait pas illustré correctement le nombre choisi ou qui n'aurait pas réuni le nombre exact d'objets pour présenter le nombre choisi pourra obtenir l'aide de l'observateur pour corriger la situation;

- l'utilisation d'un support visuel, comme le matériel de manipulation, peut s'avérer trop difficile pour certains élèves. Je devrais peut-être les encadrer davantage ou encore limiter le genre de support visuel aux illustrations.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production orale

- **Traitement du sujet**

Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à raconter une histoire en présentant un personnage et la situation dans laquelle on retrouvait l'élément mathématique. Certains élèves ont voulu apporter trop de détails et ils ont fini par s'égarer dans leur histoire (exemple 2, modèle de rendement 2). Il faudrait que j'encourage les élèves à présenter une histoire plus simple et à en maîtriser toutes les composantes. S'ils veulent présenter des histoires plus complexes, je devrais m'assurer qu'ils ont les supports visuels nécessaires pour organiser leur présentation et qu'ils peuvent les utiliser comme aide-mémoire.

Bien que je ne puisse évaluer la composante mathématique parce qu'ils ont reçu l'aide d'un pair, je remarque que les élèves ont réussi à bien illustrer le concept visé.

- **Fonctionnement de la langue**

L'analyse de la qualité du français me démontre que la plupart des élèves ont utilisé adéquatement le vocabulaire pour représenter les objets choisis (biscuits, crèmes glacées, fruits, légumes, etc.). Dans l'ensemble, ils utilisent peu de mots anglais pour présenter les objets choisis ou les actions. Quelques élèves ont utilisé le mot « numéro » au lieu de « nombre ». Il faudra que je précise le sens de ces deux mots.

Bien que les phrases ne soient pas toutes bien structurées, je vois que dans l'ensemble, plusieurs élèves commencent à utiliser des phrases variées et complexes. Toutefois, ils sont encore très hésitants. Il faudrait que je les place davantage en situation d'interaction pour qu'ils utilisent de manière active le vocabulaire qu'ils acquièrent à l'écoute ou en lecture. Les situations proposées devraient être suffisamment encadrées pour fournir le support nécessaire au développement d'automatismes en ce qui a trait aux structures de phrases et au vocabulaire usuels. Je devrais mettre en évidence l'importance de tirer profit du remue-méninges pour accroître le vocabulaire actif.

Je devrais aussi relever les bons modèles de structures de phrases qu'ils utilisent et les analyser avec eux. Au cours de la semaine, nous pourrions essayer de trouver d'autres phrases semblables (exemples oui). Je pourrais faire la même chose avec une structure de phrases fautives (exemples non/contre-exemples) et essayer ensemble de trouver une meilleure façon de s'exprimer.

Modèle d'analyse du processus en production orale

- **Planification**

Dans ce projet, il est difficile de dire si oui ou non l'élève a participé au remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet. Même si cette information était disponible, il faudrait éviter de porter un jugement à partir d'une seule situation. Il y a tellement de facteurs qui interviennent que ce ne serait pas équitable pour l'élève. C'est pourquoi je préfère observer cet aspect de la planification sur une période de temps donnée plutôt que de le faire de façon ponctuelle.

La plupart des élèves ont réussi à utiliser adéquatement le matériel de manipulation et le dessin qu'ils avaient préparés. Il serait intéressant de ressortir quelques présentations où l'utilisation du matériel est particulièrement bien faite et de demander aux élèves d'observer comment l'élève a procédé pour mettre en évidence ce qu'il voulait montrer. Lors du visionnement de l'ensemble des présentations, je pourrais demander aux élèves d'analyser leur présentation en prêtant une attention particulière à l'utilisation du matériel. Ou encore, je pourrais profiter de cette occasion pour demander aux élèves de remplir leur *Fiche de réflexion*. Je crois qu'ils seraient davantage en mesure de porter un jugement plus approfondi à ce moment-là qu'immédiatement après leur présentation. Ils seraient bien plus en mesure de dire ce qui était bien et ce qu'il faudrait améliorer la prochaine fois.

- **Analyse des fiches de réflexion**

Dans le contexte de cette situation évaluative, il y a peu d'information à tirer de cette fiche. Il faudrait que je demande à chaque élève de m'expliquer sur quoi il s'est basé pour remplir cette fiche. Comme mentionné dans l'analyse de la situation évaluative, je crois fermement qu'il faut apporter des changements à la formulation des énoncés et demander aux élèves de remplir cette fiche après le visionnement de leur présentation.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Compréhension écrite

Compréhension écrite

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Retour sur les stratégies de lecture 4

Critères de notation 5

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension écrite	*Des animaux en peluche à l'école* (description)	45 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves lisent un court texte dans le but d'identifier l'animal en peluche que des enfants ont apporté à l'école. Ils démontrent leur compréhension en écrivant l'initiale de chaque enfant sur l'animal identifié à partir d'indices. Par la suite, ils encerclent des mots, des syllabes et des sons dans le but de montrer les stratégies de lecture qu'ils utilisent.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés

En ce qui a trait au **produit de la compréhension écrite**, l'élève :

- dégage le sens global du message contenu dans un court texte illustré.

En ce qui a trait au **processus de compréhension écrite**, l'élève :

- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre;
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances du concept de la phrase en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie les mots en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (syllabes simples et sons).

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de lire de façon indépendante;
- de rapporter ce qu'ils ont lu;
- de répondre à des questions de compréhension;
- d'évaluer le résultat de leur lecture.

Préparatifs

- S'assurer d'avoir :
  - le guide de l'enseignant
  - un nombre suffisant du *Cahier de l'élève*.
- S'assurer que chaque élève a des crayons de couleur bleu, rouge et vert.

Démarche

Avant la lecture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils liront un texte dans lequel quatre enfants décrivent l'animal en peluche qu'ils ont apporté à l'école pour une grande fête. Préciser qu'ils devront lire le texte afin d'identifier l'animal que chaque enfant a apporté.
- Leur montrer le texte et l'illustration dans le *Cahier de l'élève*.
- Leur dire qu'à la suite de la lecture, ils devront également trouver dans le texte certains mots, certaines syllabes et certains sons afin de montrer comment ils font pour bien comprendre une histoire.
- Au besoin, leur rappeler une activité semblable qu'ils ont réalisée au cours de l'année.

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur lecture. Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à orienter leur lecture.
- Distribuer le *Cahier de l'élève*. Inviter les élèves à inscrire leur nom sur la page couverture.

- Demander aux élèves de sortir trois crayons de couleur bleu, rouge et vert. Indiquer qu'ils utiliseront ces crayons après la lecture du texte, lorsqu'ils chercheront des mots, des syllabes et des sons dans le texte. (L'enseignant qui le désire peut reporter l'explication de cette consigne après la lecture du texte.)

Prédictions

- À la suite de l'activation des connaissances antérieures sur les stratégies de lecture, inviter les élèves à faire, dans leur tête, des prédictions sur le contenu de l'histoire, à partir du titre et de l'illustration à la page 2 du *Cahier de l'élève*.

Pendant la lecture

- Lire la mise en situation et les directives à la page 1 du *Cahier de l'élève* et indiquer aux élèves où et comment inscrire leurs réponses. Préciser qu'ils doivent encercler les mots qui leur permettent de bien identifier l'animal en peluche.

  Modeler pour eux la façon de procéder. Faire ensemble l'exemple présenté à la page 1 du *Cahier de l'élève*.
- La lecture se fait sans interruption et sans discussion avec les élèves. Les élèves identifient l'animal en peluche de chaque enfant et inscrivent l'initiale du nom de l'enfant dans le petit carré placé à côté de l'animal identifié.

Après la lecture

- Demander aux élèves de repérer dans le texte reproduit à la page 4, des mots, des syllabes et des sons précis (voir la liste à la page suivante).
- Ramasser les cahiers.

Note : *L'enseignant qui le désire peut lire le texte avec les élèves une fois l'activité terminée.*

Retour sur les stratégies de lecture

À la suite de la lecture, demander aux élèves d'encercler :

1. en bleu les trois mots qui représentent des couleurs;
2. en rouge les parties du corps;
3. en vert les syllabes et les sons suivants :
   - au numéro 1, dans la deuxième phrase, encercler la syllabe **PE**;
   - au numéro 2, dans la première phrase, encercler la syllabe **LA**;
   - au numéro 2, dans la même phrase, encercler le son **IN**;
   - au numéro 2, dans la deuxième phrase, encercler le son **ON**;
   - au numéro 2, dans la troisième phrase, encercler la syllabe **TA**;
   - au numéro 2, dans la dernière phrase, encercler la syllabe **RU**;
   - au numéro 2, dans la même phrase, encercler le son **AN**;
   - au numéro 2, dans la même phrase, encercler le son **OU**;
   - au numéro 3, dans la première phrase, encercler la syllabe **DI**;
   - au numéro 4, dans la deuxième phrase, encercler le son **TR**;
   - au numéro 4, dans la troisième phrase, encercler le son **GR**;
   - au numéro 4, dans la quatrième phrase, encercler la syllabe **CHE**.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sens global du message contenu dans un court texte illustré.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche.
2	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie la plupart des indices permettant d'identifier chaque animal en peluche; il fournit quelques indices non essentiels.
1	• identifie trois animaux en peluche ou moins; • identifie peu d'indices ou des indices non essentiels pour identifier les animaux en peluche.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :
- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre.

Gestion

L'élève :
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances du concept de la phrase en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie des mots en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (syllabes simples et sons).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Matériel de l'élève

Projet de compréhension écrite

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

BEST COPY AVAILABLE

Des animaux en peluche à l'école

Mise en situation

Aujourd'hui, il y a une grande fête à l'école. Les élèves de 1re année ont apporté leur animal en peluche préféré pour le présenter à leurs amis de la classe.

Trouve l'animal en peluche que Martin, Julie, Patrick et Nicole ont apporté.

Directives à l'élève :

1. Lis chaque groupe de phrases pour trouver l'animal que chaque enfant a apporté.
2. Pour chaque enfant, encercle les mots ou les groupes de mots qui t'aident à identifier son animal.
3. Identifie l'animal en peluche dans l'illustration.
4. Écris l'initiale de l'enfant dans le petit carré placé à côté de chaque animal en peluche choisi.

   Écris – **M** pour **M**artin,
   – **J** pour **J**ulie,
   – **P** pour **P**atrick,
   – **N** pour **N**icole.

5. Refais la même chose pour les quatre enfants.

Exemple

Daniel a apporté une girafe. Elle a un long cou. Elle porte une cravate.

Écris l'initiale de l'élève dans le petit carré placé à côté de cet animal.
*- écris **D** pour **D**aniel*

Les animaux en peluche

Des animaux en peluche à l'école

1. **M**artin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.

2. **J**ulie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.

3. **P**atrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau.

4. **N**icole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est grise et blanche. Il a une moustache.

Des mots, des syllabes et des sons

Encercle les mots, les syllabes et les sons en suivant les consignes de ton enseignant.

Des animaux en peluche à l'école

1. **M**artin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.

2. **J**ulie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.

3. **P**atrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau.

4. **N**icole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est grise et blanche. Il a une moustache.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Des animaux en peluche à l'école - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 3

- Illustration du produit 3
- Illustration du processus 8

Des animaux en peluche à l'école

Tâche de l'élève

Mise en situation

Aujourd'hui, il y a une grande fête à l'école. Les élèves de 1re année ont apporté leur animal en peluche préféré pour le présenter à leurs amis de la classe.

Trouve l'animal en peluche que Martin, Julie, Patrick et Nicole ont apporté.

Directives à l'élève :

1. Lis chaque groupe de phrases pour trouver l'animal que chaque enfant a apporté.
2. Pour chaque enfant, encercle les mots ou les groupes de mots qui t'aident à identifier son animal.
3. Identifie l'animal en peluche dans l'illustration.
4. Écris l'initiale de l'élève dans le petit carré placé à côté de chaque animal en peluche choisi.
   Écris – **M** pour **M**artin,
   – **J** pour **J**ulie,
   – **P** pour **P**atrick,
   – **N** pour **N**icole.
5. Refais la même chose pour les quatre enfants.

Exemple .

Daniel a apporté une girafe. Elle a un long cou. Elle porte une cravate.

Écris l'initiale de l'élève dans le petit carré placé à côté de cet animal.
*- écris **D** pour **D**aniel.*

Des animaux en peluche à l'école

1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.
2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.
3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau.
4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est grise et blanche. Il a une moustache.

Des mots, des syllabes et des sons

Encercle les mots, les syllabes et les sons en suivant les consignes de ton enseignant

Des animaux en peluche à l'école

1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.
2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.
3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau
4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est grise et blanche. Il a une moustache.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sens global du message contenu dans un court texte illustré.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche.
2	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie la plupart des indices permettant d'identifier chaque animal en peluche; il fournit quelques indices non essentiels.
1	• identifie trois animaux en peluche ou moins; • identifie peu d'indices ou des indices non essentiels pour identifier les animaux en peluche.

PROCESSUS

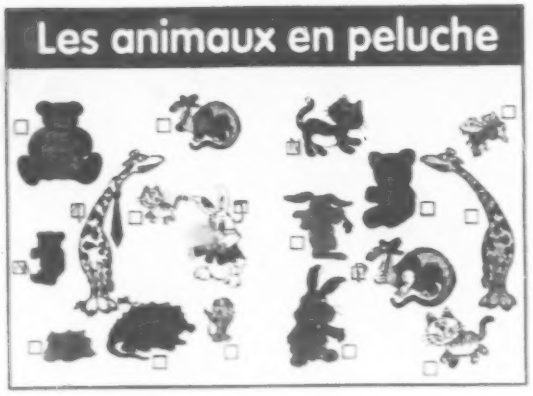
Planification*
L'élève :
- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre.

Gestion
L'élève :
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances du concept de la phrase en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie des mots en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (syllabes simples et sons).

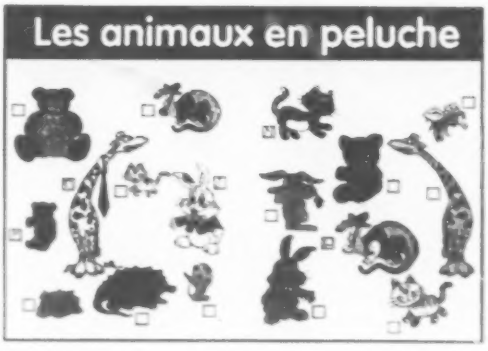
* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche.

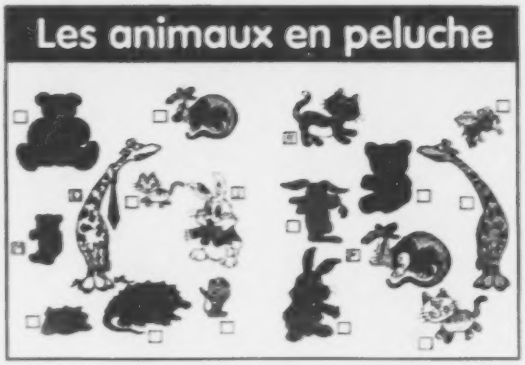
Exemple 1	Commentaires
 **Les animaux en peluche à l'école** 1. Martin a apporté un ourson. Il est gris et gris foncé. 2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou. 3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau. 4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.	**Identification des animaux** *L'élève :* • identifie les quatre animaux. **Identification des indices** *L'élève :* • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche; • encercle les noms des animaux; • inclut toutes les caractéristiques : parties du corps, couleurs, dimensions; • encercle ensemble les indices importants : aux n^{os} 1 et 4 - « gris foncé », au n^{o} 2 - « tache noire » et au n^{o} 4 - « ventre blanc »; • ne manque aucun indice.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche.

Exemple 2	Commentaires
 **Les animaux en peluche à l'école** 1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé. 2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou. 3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau. 4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.	**Identification des animaux** *L'élève :* • identifie les quatre animaux. **Identification des indices** *L'élève :* • identifie tous les indices pertinents qui permettent d'identifier chaque animal en peluche; • encercle les noms des animaux; • encercle tous les indices pertinents aux n^{os} 1, 2 et 3, mais au n^{o} 4, il omet les indices « dos » et « queue ».

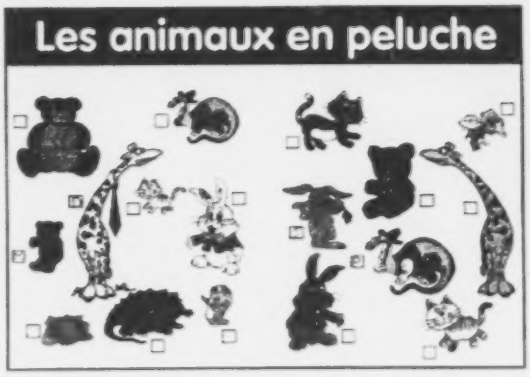
BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• identifie les quatre animaux en peluche à l'aide des indices; • identifie la plupart des indices permettant d'identifier chaque animal en peluche; il fournit quelques indices non essentiels.

Exemple	Commentaires
 **Les animaux en peluche à l'école** 1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé. 2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou. 3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau. 4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.	**Identification des animaux** *L'élève :* • identifie les quatre animaux. **Identification des indices** *L'élève :* • identifie la plupart des indices permettant d'identifier chaque animal en peluche; • encercle les noms des quatre animaux; • encercle souvent l'indice au complet; par exemple, il encercle « tache » et « noire » au n° 2 et « queue », « gris » et « blanc » au n° 4; • encercle parfois seulement une partie des indices (au n° 2, il encercle « longues », mais pas « oreilles », au n° 4, il encercle « gris », mais pas « dos » et « foncé » ou encore « blanc », mais pas « ventre »); • encercle des mots qui ne sont pas des indices; par exemple, il encercle « apporté » aux n°s 2 et 4 et « porte » au n° 3.

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• identifie trois animaux en peluche ou moins; • identifie peu d'indices ou des indices non essentiels pour identifier les animaux en peluche.

Exemple 1	Commentaires
 **Les animaux en peluche à l'école** 1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé. 2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou. 3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau. 4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.	**Identification des animaux** *L'élève :* • identifie seulement deux animaux. **Identification des indices** *L'élève :* • identifie peu d'indices qui permettent d'identifier les animaux en peluche; • encercle le nom des quatre animaux; • encercle certains indices pertinents (au n° 1, il encercle « petit », au n° 2, « ruban » et au n° 3 « chapeau »; • n'inclut pas les couleurs quand il identifie les parties du corps, ce qui rend les indices identifiés incomplets.

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• identifie trois animaux en peluche ou moins; • identifie peu d'indices ou des indices non essentiels pour identifier les animaux en peluche.

Exemple 2	Commentaires
 Les animaux en peluche à l'école 1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé. 2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou. 3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau. 4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.	**Identification des animaux** *L'élève :* • identifie trois animaux. **Identification des indices** *L'élève :* • encercle le nom des quatre animaux; • identifie peu d'indices qui permettent de distinguer les animaux en peluche; • n'encercle pas certains indices pertinents tels que « un ruban au cou » au n° 2, « un chapeau » au n° 3 et « … queue… gris et blanc » au n° 4; • encercle souvent seulement un des indices; par exemple, au n° 3, il encercle « blanches », mais omet « deux pattes »; • ne semble prêter attention qu'aux détails relatifs aux couleurs.

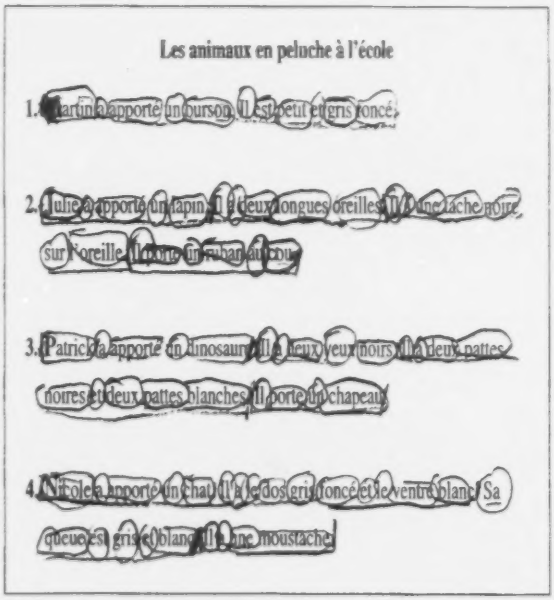
BEST COPY AVAILABLE

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

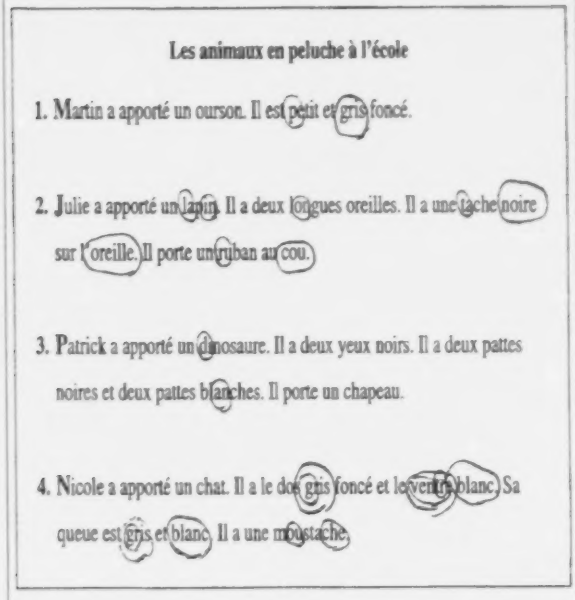
PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre.   **Gestion**   *L'élève :*   • s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;   • se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;   • utilise ses connaissances du concept de la phrase en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;   • identifie des mots en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (syllabes simples et sons).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de gestion

Exemple 1	Commentaires
	*L'élève :* • utilise le système de codes COLO et les couleurs pour faciliter la lecture des mots et des phrases; • encercle les mots qu'il reconnaît et souligne chaque phrase qu'il réussit à lire; • décode un mot au nº 4 en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : il encercle d'abord en vert les syllabes Ni-co-le, ensuite, le mot Nicole en bleu pour montrer que la division en syllabes lui a permis de lire le mot. BEST COPY AVAILABLE

Note : *COLO est un système de codes utilisant des couleurs et de courtes phrases « agréables à l'oreille » (rose/chose, vert/éclaire, bleu/yeux) pour permettre à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise lorsqu'il fait face à une difficulté, et de se rendre compte que le but premier de la lecture* est de reconstruire le sens d'un texte.

Exemple 2	Commentaires
	*En faisant le* Retour sur les stratégies de lecture *(voir guide page 4), l'élève :* • encercle les trois mots qui représentent les couleurs; • identifie trois parties du corps sur sept; • repère des syllables simples CV et Ch + V, des sons composés de VV, VC et CC.

Les animaux en peluche à l'école

1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.

2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.

3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau.

4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Compréhension écrite

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension écrite 4

Modèle d'analyse du processus en compréhension écrite 4

- Planification 4
- Gestion 4

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (identifier des animaux à partir d'une description) et sur le processus (repérer des sons, des syllabes et des mots). J'ai établi les critères de notation pour le produit (page 5 du guide) et pour le processus (page 5 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
- *la démarche sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la lecture (pages 2 à 4 du guide);*
- *les élèves ont déjà eu l'occasion d'utiliser ce genre de feuille de réponses pour représenter ce qu'ils avaient compris dans un texte;*
- *ensemble, ils planifieront leur lecture en faisant un retour sur les stratégies de lecture. Je guiderai les élèves dans leur premier contact avec le texte (mise en situation dans le* Cahier de l'élève, *page 1);*
- *pour éviter la confusion ou l'anxiété chez certains élèves, je modèlerai la façon de s'y prendre pour identifier l'animal apporté à l'école par un enfant (mise en situation dans le* Cahier de l'élève, *page 1).*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *je présenterai la tâche en faisant référence à des situations semblables (page 2 du guide) afin que les élèves puissent mieux se situer face à cette tâche.*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *la situation ressemble à ce qui peut être associé à un «* Montre et raconte *» à l'oral. Les élèves doivent découvrir, à partir des informations du texte, quels animaux les enfants ont apportés à l'école (pages 2 et 3 du* Cahier de l'élève*);*
- *à la suite de cette activité, les élèves pourront présenter à leurs camarades de classe l'animal en peluche qu'ils ont ou qu'ils aimeraient avoir (voir* Projet de production écrite).

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***lors de la planification,*** *après la présentation de la tâche, les élèves feront des prédictions sur le contenu; ensemble, nous reverrons les moyens dont ils disposent pour aborder la lecture du texte (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de la lecture****, les élèves utiliseront les stratégies de gestion nécessaires pour comprendre le texte;*
- ***à la suite de la lecture****, les élèves rempliront une feuille pour représenter ce qu'ils ont compris dans ce texte (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives) et* ***lors de l'autoévaluation,*** *ils feront un retour sur la lecture en mettant en évidence certaines stratégies de base en lecture.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *il y a concordance entre le texte et l'illustration servant à identifier les animaux en peluche dont il est question dans le texte.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de choisir un texte faisant la synthèse de différents thèmes déjà étudiés devrait permettre aux élèves d'aborder la tâche en toute confiance;

- l'illustration devrait leur permettre d'anticiper les mots du texte;

- le modelage sur la façon de faire à partir du *Cahier de l'élève* devrait permettre aux élèves de prendre conscience du fait que la tâche présente un défi à leur mesure;

- le fait de demander aux élèves d'encercler les mots qui leur permettent de bien identifier l'animal me fournira de l'information sur le degré de fiabilité des indices qu'ils utilisent;

- l'activité sur le repérage de mots, de syllabes et de sons me permettra de voir si les élèves ont une connaissance de base du système graphophonétique et s'ils peuvent reconnaître certains mots usuels rapidement.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- je ne suis pas certaine si nous devrions **observer l'illustration** ensemble avant que les élèves abordent le texte. Je crois qu'à ce point-ci, les élèves peuvent le faire seuls. Peut-être que je devrai leur laisser quelques minutes pour l'observer, mais **sans les guider**;

- il arrive souvent que les illustrations ne sont **pas toujours claires** lorsqu'on fait des photocopies. Il faudra que je **vérifie** si tout est clair avant de faire mes photocopies afin d'avoir un matériel qui rend **justice aux élèves;**

- bien que les élèves aient déjà utilisé ce genre de feuille de réponses dans divers contextes, certains élèves pourraient ne pas repérer le bon carré pour inscrire leur réponse. Peut-être qu'ensemble, nous pourrions faire une **petite flèche pour relier le carré à l'animal**;

- l'activité sur les mots, les syllabes et les sons me permettra certainement de voir si les élèves ont une connaissance de base du système graphophonétique et s'ils peuvent reconnaître certains mots usuels rapidement. Toutefois, cette activité ne me dira pas **s'ils sont conscients** qu'ils utilisent ces moyens-là lorsqu'ils lisent. Je ne devrais **pas compter uniquement sur cette activité** pour faire état de leur apprentissage.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension écrite

Dans l'ensemble, les élèves ont pu identifier les quatre animaux apportés à l'école. Certains d'entre eux semblent avoir eu des difficultés à repérer le premier animal, car sur l'illustration, les couleurs n'étaient pas assez bien définies. Il aurait fallu que ces élèves donnent priorité à la grosseur de l'animal plutôt qu'à sa couleur.

Les élèves qui ont obtenu un rendement de 2 ou de 3 ont fait ressortir une variété d'indices fiables pour identifier les animaux. Il serait important d'amener les élèves à prendre conscience de la qualité des indices choisis. Nous pourrions analyser ensemble quelques feuilles de réponses présentant de bons exemples et d'autres qui ne le sont pas parce que les élèves n'ont prêté attention qu'à une seule catégorie d'indices ou encore parce qu'ils ont été inconstants dans le choix des indices. Nous pourrions également discuter de ce que nous pouvons faire quand les illustrations ne sont pas aussi claires qu'on le souhaiterait. Lors de ces situations d'apprentissage, je devrais m'assurer de garder l'anonymat des élèves lorsque j'utilise leurs travaux.

Modèle d'analyse du processus en compréhension écrite

- **Planification**

  - Il est difficile de dire de façon précise si tous les élèves ont effectivement activé leurs connaissances sur les stratégies de lecture avant d'aborder la tâche. Il aurait fallu leur demander d'écrire ce qu'ils savaient déjà sur les stratégies de lecture, ce qui n'est pas possible puisqu'ils ne font que commencer à s'exprimer à l'écrit.

- **Gestion**

  - L'activité sur l'identification des mots, des syllabes et des sons m'indique que, dans l'ensemble, les élèves ont établi les bases en lecture. Certains élèves ont même reconnu les différentes graphies de certains adjectifs de couleur comme *noir, noires, noire; blanc et blanche* (voir *Exemples tirés du retour sur les stratégies*, exemple 1, page 6, dans cette section).

  - Seuls quelques élèves n'ont pu repérer les mots tels que demandés. Peut-être que pour eux, il aurait fallu délimiter le champ d'observation. Par exemple, j'aurais pu leur demander le nom d'une couleur dans le premier groupe de phrases; le nom de deux parties du corps dans le deuxième groupe de phrases, etc.

    Peut-être que je devrais montrer aux élèves comment survoler leur texte à la recherche de mots précis, sans avoir à tout relire. Par exemple, si je cherche une couleur, je pourrais commencer par penser aux couleurs que j'ai rencontrées dans le texte lorsque je l'ai lu ou encore à celles que je connais. Ensuite, je pourrais penser aux premières lettres de ces mots, etc. Je devrais commencer par des textes très simples et très courts afin qu'ils ne se « perdent pas dans le

texte », ou encore, par des textes de chansons, car les élèves connaissent presque toutes les paroles par cœur. Ils pourraient plus facilement relire le texte et repérer le mot recherché. Nous pourrions même discuter du genre d'indices qu'ils utilisent pour repérer rapidement les mots (indices visuels). Ainsi, ils commenceraient à bâtir leur système d'indices visuels et à devenir ainsi plus efficaces dans la reconnaissance des mots.

Quelques élèves ont utilisé des moyens personnels pour faciliter leur tâche. Certains ont délimité les phrases pour faciliter le repérage des mots et des syllabes (voir Exemple 1, page 6, dans cette section). Je devrais mettre en évidence ces moyens particuliers lors de mes prochaines interventions sur le processus de lecture.

La plupart des élèves ont repéré les syllabes simples dans le texte. Une très grande majorité ont pu repérer les sons complexes comme *Consonne + R* (*GR*is, *venTRe*). Même si les élèves savent qu'ils devaient chercher le son [ou] dans la dernière phrase du deuxième groupe, certains ont encerclé le [ou] dans OUrson (voir Exemple 2, page 7, dans cette section). Je devrai revenir sur la particularité des syllabes *Voyelle(s) + R*, car dans ourson on a la syllabe [our] et non [ou].

Je suis consciente du fait que ce repérage de mots, de syllabes et de sons ne peut être considéré comme représentant l'ensemble des habiletés d'un élève en lecture. L'avantage de cette façon de faire, c'est qu'elle permet de vérifier deux stratégies de base, en peu de temps. Toutefois, elle ne remplacera jamais les avantages d'un entretien individuel avec chaque élève.

Exemples tirés du retour sur les stratégies

Exemple 1

Des mots, des syllabes et des sons

Encercle les mots, les syllabes et les sons en suivant les consignes de ton enseignant.

Les animaux en peluche à l'école

1. Martin a apporté un ourson/Il est petit et gris foncé/

2. Julie a apporté un lapin/Il a deux longues oreilles/Il a une tache noire sur l'oreille/Il porte un ruban au cou/

3. Patrick a apporté un dinosaure/Il a deux yeux noirs/Il a deux pattes noires et deux pattes blanches/Il porte un chapeau/

4. Nicole a apporté un chat/Il a le dos gris foncé et le ventre blanc/Sa queue est gris et blanc/Il a une moustache/

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 2

Des mots, des syllabes et des sons

Encercle les mots, les syllabes et les sons en suivant les consignes de ton enseignant.

Les animaux en peluche à l'école

1. Martin a apporté un ourson. Il est petit et gris foncé.

2. Julie a apporté un lapin. Il a deux longues oreilles. Il a une tache noire sur l'oreille. Il porte un ruban au cou.

3. Patrick a apporté un dinosaure. Il a deux yeux noirs. Il a deux pattes noires et deux pattes blanches. Il porte un chapeau.

4. Nicole a apporté un chat. Il a le dos gris foncé et le ventre blanc. Sa queue est gris et blanc. Il a une moustache.

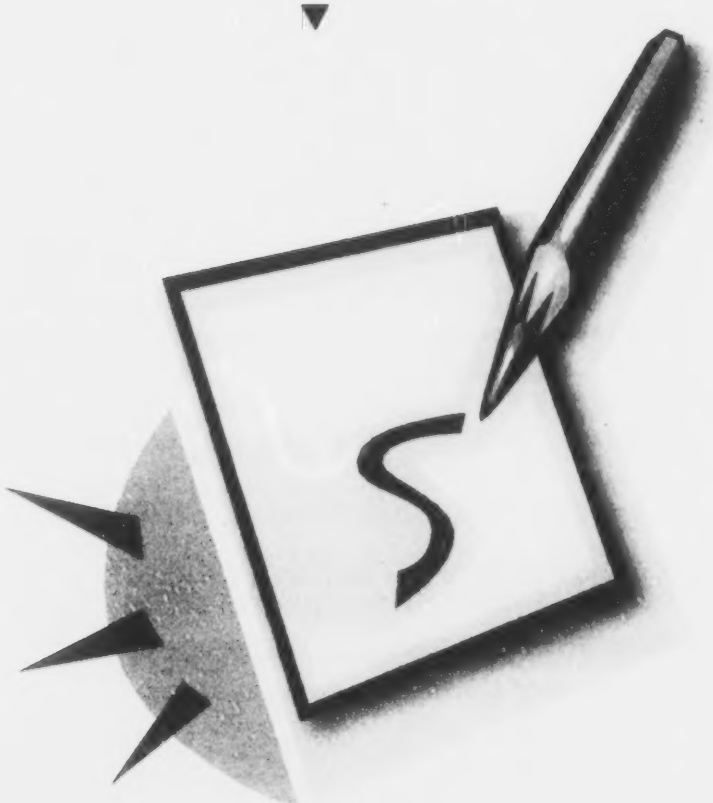
BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Production écrite



Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Production écrite

Guide de l'enseignant

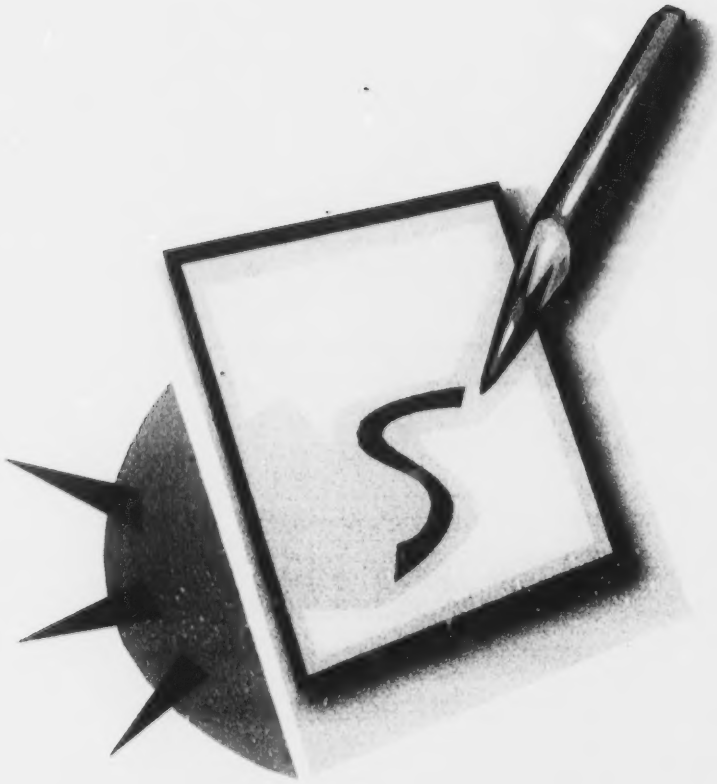


Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Critères de notation 5

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite	*Mon animal en peluche* (description)	deux ou trois sessions de 30 à 40 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves présentent leur animal en peluche préféré en construisant des phrases à partir de modèles.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève :

- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour décrire un objet;
- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle (construit ou rédige des phrases complètes en ordonnant correctement les mots de chaque phrase);
- choisit avec justesse des mots et des expressions (3e);
- orthographie correctement des mots familiers (2e);
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e);
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet;
- tire profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées (2e);
- recourt à une source de référence (un modèle, une liste de mots ou une personne-ressource) pour orthographier correctement les mots familiers (2e).

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1re année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de décrire une personne, un animal ou un objet;
- d'évaluer le processus d'écriture.

Préparatifs

S'assurer d'avoir le matériel nécessaire (*Cahier de l'élève*) en nombre suffisant.

Démarche

Avant l'écriture
(première session)

Présentation de la tâche :

- Après la lecture du texte *Des animaux en peluche à l'école*, inviter les élèves à décrire un animal en peluche qu'ils ont à la maison ou un animal en peluche qu'ils aimeraient recevoir en cadeau.
- Présenter les attentes face à ce projet d'écriture, soit :
  1) écrire quelques phrases pour décrire leur animal en peluche;
  2) utiliser des phrases complètes;
  3) commencer la phrase par une majuscule et la terminer par un point;
  4) utiliser correctement le vocabulaire pour décrire leur animal en peluche;
  5) vérifier si tous les mots sont bien orthographiés.
- Présenter les étapes du projet d'écriture :
  1) dessiner l'animal qu'ils veulent décrire à la page 2 dans le *Cahier de l'élève*;
  2) écrire quelques phrases pour décrire l'animal;
  3) vérifier ensemble si les phrases et les mots sont bien écrits;
  4) présenter leur animal en peluche aux autres élèves.

Note : *Inviter les élèves à formuler eux-mêmes les étapes et les attentes de ce projet en se référant à leurs expériences. Guider la discussion de manière à faire ressortir toutes les attentes.*

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur projet d'écriture en faisant un remue-méninges sur le vocabulaire relié au sujet.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien décrire leur animal en peluche.
- Distribuer le *Cahier de l'élève*. Inviter les élèves à inscrire leur nom. Présenter les pages et préciser les étapes de la production écrite en lisant les directives à la page 1.
- Demander aux élèves de préparer leur matériel à dessin pour illustrer leur animal en peluche (crayons de couleur, craies de cire, etc.).

Planification individuelle :

- Inviter les élèves à choisir leur animal et à l'illustrer à la page 2 du *Cahier de l'élève*.

Pendant l'écriture

- Inviter les élèves à compléter les phrases pour décrire leur animal. Relire le début des phrases, si nécessaire.
- Ramasser les cahiers.

Vérification du texte
(deuxième session)

- Entre la première et la deuxième session, relever les mots ou les expressions que les élèves ont utilisés dans leur production écrite et qui n'ont pas été étudiés au cours de l'année ou pour lesquels les élèves n'ont aucune source de référence. Écrire ces mots et ces expressions au tableau, par ordre alphabétique.
- Diriger la révision du texte :
  1. Inviter les élèves à relire seuls leur texte en vérifiant s'ils ont bien complété chaque phrase, si chaque phrase est porteuse de sens.
  2. Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver des mots (affiches, banque de mots, etc.).
  3. Les inviter à relire les mots un à la fois pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier s'ils ont mis toutes les lettres et si les lettres sont dans le bon ordre.
  4. Inviter les élèves à relire leur texte une dernière fois.

Après l'écriture

- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion* sur leur projet d'écriture à la page 4 du *Cahier de l'élève.*
- Présenter la légende de la *Fiche de réflexion.*

- Oui, c'était très bien!

- Oui, c'était bien!

- J'ai eu des problèmes!

- Je n'ai pas réussi!

- Lire chaque piste de réflexion et laisser suffisamment de temps aux élèves pour répondre.
- Ramasser le *Cahier de l'élève.*
- Prévoir un temps où les élèves pourront présenter leur animal aux autres élèves de la classe.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **contenu**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour décrire un objet.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit plusieurs phrases pour décrire un objet; • fournit des détails pertinents.
2	• construit quelques phrases pour décrire un objet; • fournit quelques détails souvent pertinents.
1	• construit une ou deux phrases pour décrire un objet; • fournit peu ou pas de détails.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter l'**habileté à écrire**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle (construit ou rédige des phrases complètes en ordonnant correctement les mots de chaque phrase);
- choisit avec justesse des mots et des expressions (3e);
- orthographie correctement des mots familiers (2e);
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e);
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis, variés et pertinents; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.
2	• construit des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.
1	• construit des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots ou des mots vagues; • ne respecte pas l'orthographe d'usage dans plusieurs cas; • ne s'assure pas toujours d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

PROCESSUS*

Planification

L'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.

Gestion

L'élève :

- tire profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées (2e);
- recourt à une source de référence (un modèle, une liste de mots ou une personne-ressource) pour orthographier correctement les mots familiers (2e).

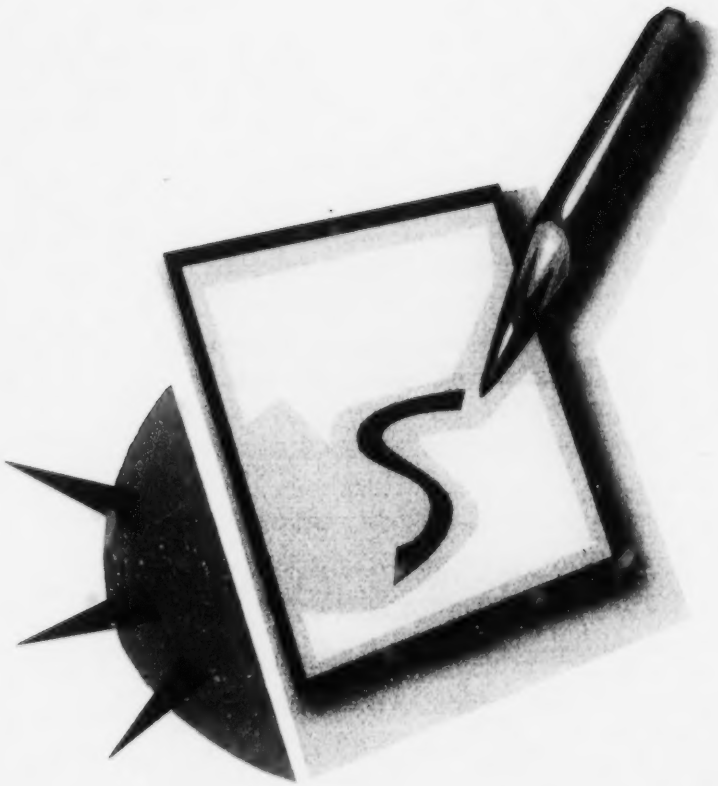
**Les exemples de travaux recueillis ne nous ont pas permis de faire des commentaires sur le processus.*

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Matériel de l'élève



Projet de production écrite

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

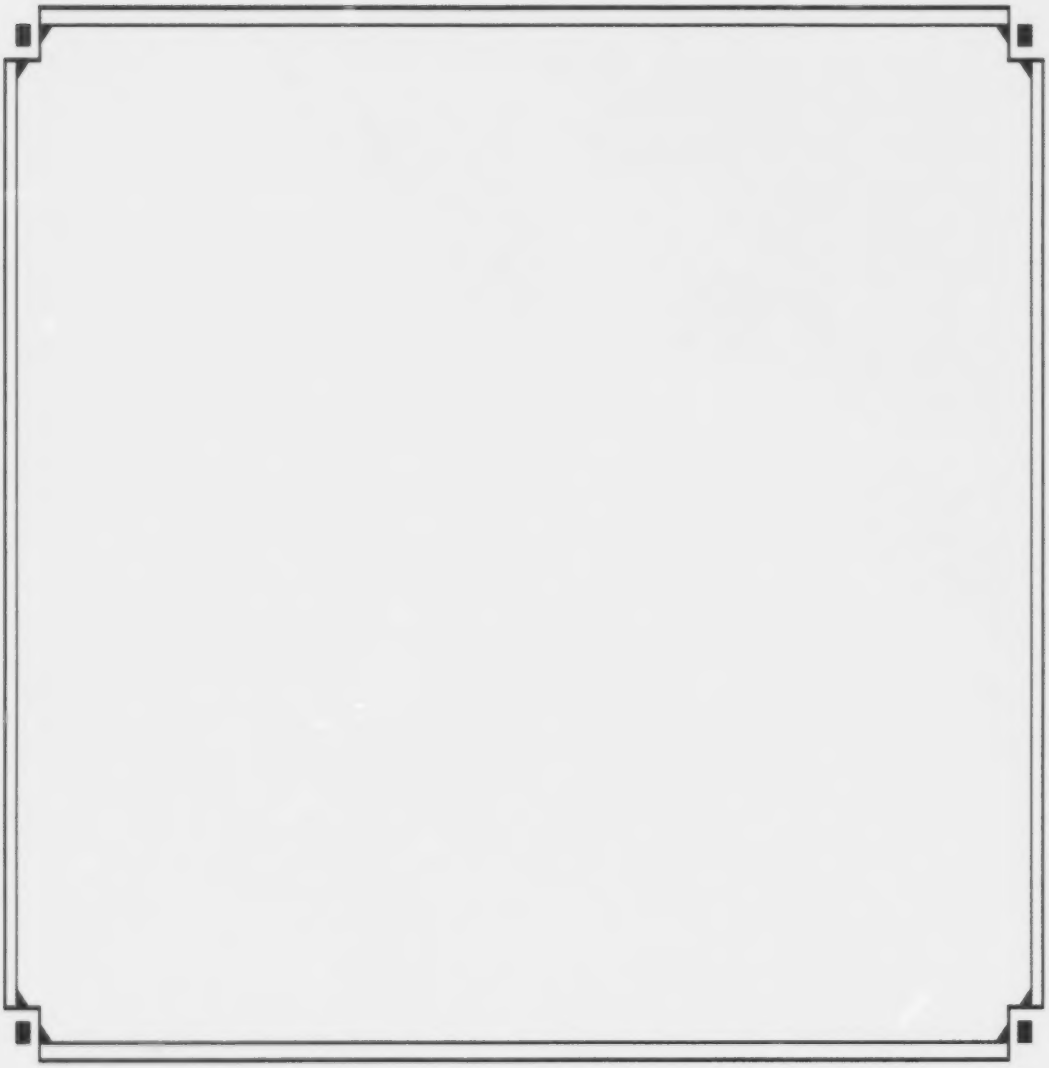
BEST COPY AVAILABLE

Mon animal en peluche

Directives à l'élève :

- Pense à un animal en peluche que tu as à la maison ou imagine un animal en peluche que tu aimerais avoir.
- Dessine ton animal en peluche à la page 2.
- Donne un nom à ton animal en peluche.
- Décris ton animal en peluche.
- Ensuite, suis les directives de ton enseignant pour vérifier ton texte.

Mon animal en peluche



Mon animal en peluche

Mon animal en peluche est

Il s'appelle

Il a

Il a

Il a

Fiche de réflexion

Mon animal en peluche

1. As-tu donné un nom à ton animal en peluche?

2. As-tu écrit des phrases complètes?

3. As-tu vérifié si tous les mots sont bien écrits?

4. Es-tu content de ton travail?

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Production écrite

Exemples de travaux d'élèves

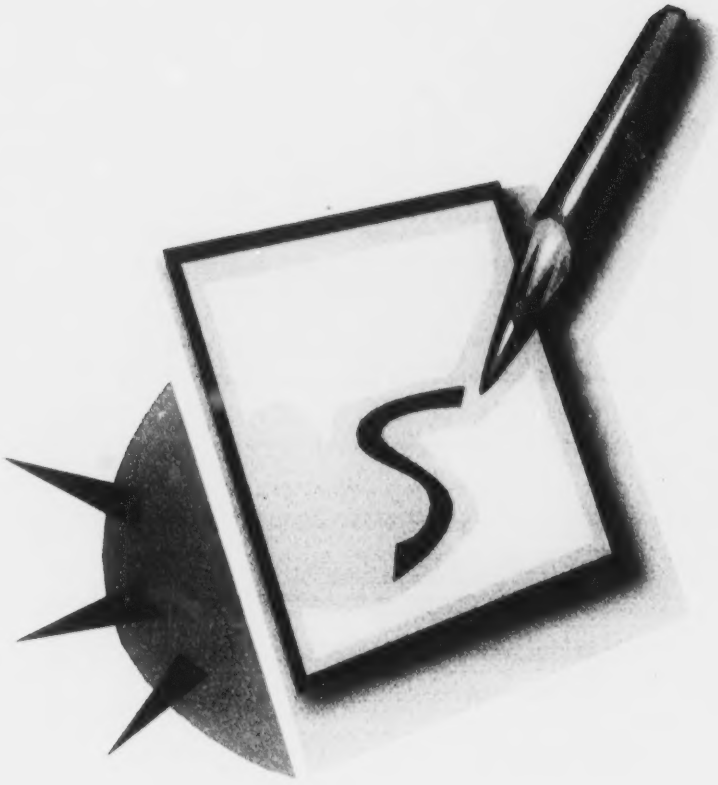


Table des matières

Mon animal en peluche - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4

Mon animal en peluche

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Pense à un animal en peluche que tu as à la maison ou imagine un animal en peluche que tu aimerais avoir.
- Dessine ton animal en peluche à la page 2.
- Donne un nom à ton animal en peluche.
- Décris ton animal en peluche.
- Ensuite, suis les directives de ton enseignant pour vérifier ton texte.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **contenu**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour décrire un objet.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit plusieurs phrases pour décrire un objet; • fournit des détails pertinents.
2	• construit quelques phrases pour décrire un objet; • fournit quelques détails souvent pertinents.
1	• construit une ou deux phrases pour décrire un objet; • fournit peu ou pas de détails.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter l'**habileté à écrire**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle (construit ou rédige des phrases complètes en ordonnant correctement les mots de chaque phrase);
- choisit avec justesse des mots et des expressions (3e);
- orthographie correctement des mots familiers (2e);
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e);
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis, variés et pertinents; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.
2	• construit des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.
1	• construit des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots ou des mots vagues; • ne respecte pas l'orthographe d'usage dans plusieurs cas; • ne s'assure pas toujours d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

PROCESSUS*

Planification

L'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.

Gestion

L'élève :

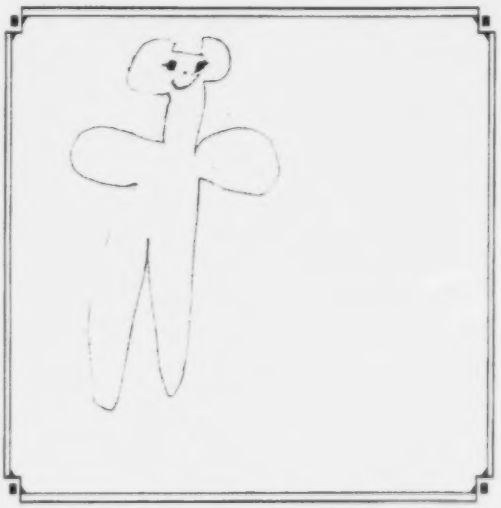
- tire profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées (2e);
- recourt à une source de référence (un modèle, une liste de mots ou une personne-ressource) pour orthographier correctement les mots familiers (2e).

**Les exemples de travaux recueillis ne nous ont pas permis de faire des commentaires sur le processus.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation
3	**Contenu** *L'élève :* • construit plusieurs phrases pour décrire un objet; • fournit des détails pertinents.
3	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis, variés et pertinents; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 1



Jolie

Mon animal en peluche est une ourson

Il s'appelle Joli

Il a deux oreilles rose et noir

Il a une bouche noire.

Il a une nez brun

J'aime Joli parce que il et mignon

Commentaires	
Contenu – 3	**Habileté à écrire – 3**
Intention de communication *L'élève :* • informe le lecteur en donnant une description physique de son animal; il suscite aussi l'intérêt du lecteur en ajoutant un élément personnel; ex. : « J'aime Joli parce que il et mignon.». **Pertinence des détails** *L'élève :* • fournit plusieurs détails pertinents dans sa description : - des couleurs : rose, blanc, noir, brun; - des nombres précis : deux, une; • décrit l'animal à l'aide d'adjectifs comme « mignon ». **Liens** *L'élève :* • organise les informations en un tout cohérent : il présente son animal, le décrit clairement et conclut son histoire avec un élément personnel.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit et rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; • rédige des phrases complexes. Ex. : « J'aime Joli parce que il et mignon. ». **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule et le point pour délimiter toutes ses phrases. **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise des mots descriptifs et variés; • utilise un adjectif français qui nomme et, en même temps, qualifie son animal; • utilise plusieurs couleurs pour décrire l'animal : rose, banc, noire, brun. **Usage** *L'élève :* • écrit le nom propre avec une majuscule : « Joli » - le nom de son animal; • est conscient de la notion de *nombre* et utilise le pluriel à un niveau complexe comme celui des déterminants, des noms et des adjectifs; ex. : « deux oreilles roses »; • utilise correctement le féminin : « une bouche noire »; • orthographie correctement les mots usuels sauf la couleur « banc ». **Calligraphie** *L'élève :* • laisse un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Note	Critères de notation
3	**Contenu** *L'élève :* • construit plusieurs phrases pour décrire un objet; • fournit des détails pertinents.
3	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis, variés et pertinents; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 2

c'est un ours.
Il s'appelle violeti.

Mon animal en peluche est un ours.

Il s'appelle violeti.

Il a un nez noir.

Il a des yeux noir.

Il a pas des griffe.

Il mange des cerise.

J'aime mon ours en peluche.

Commentaires	
Contenu – 3	**Habileté à écrire – 3**
Intention de communication *L'élève :* • informe le lecteur en donnant une description physique de son animal; • ajoute des éléments personnels qui suscitent l'intérêt du lecteur; ex. : « Il mange des cerise. », « J'aime mon ours en peluche. ». **Pertinence des détails** *L'élève :* • fournit des détails pertinents : - des couleurs : noir, violet « Violeti »; • précise qu'il n'a pas de griffes. **Liens** *L'élève :* • organise les informations en un tout cohérent : il présente son animal en peluche, le décrit clairement, ajoute une caractéristique particulière; ex. : « Il mange des cerise » et conclut son histoire par un élément personnel.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit et rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; • utilise la négation *pas*, ce qui démontre qu'il comprend le sens négatif : « Il a pas des griffe. ». **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule et le point pour délimiter toutes les phrases. **Vocabulaire** *L'élève :* • nomme son animal à l'aide du nom d'une couleur : violet devient *Violeti*; • utilise des mots précis, variés et pertinents : griffe, mange, cerise. **Usage** *L'élève :* • est conscient de la notion de *nombre* et essaie d'utiliser le pluriel : « des yeux noir »; • orthographie correctement tous les mots de son histoire. **Calligraphie** *L'élève :* • laisse un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Note	Critères de notation
2	**Contenu** *L'élève :* • construit quelques phrases pour décrire un objet; • fournit quelques détails souvent pertinents.
2	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 1

Joë!

Mon animal en peluche est un ourson.

Il s'appelle Joë!

Il a un ventre.

Il a une bouche.

Il a deux Oreilles.

J'aime Joë!.

Il est mon ourson favori.

Commentaires	
Contenu – 2	**Habileté à écrire – 2**
Intention de communication *L'élève :* • informe le lecteur en donnant une description physique de son animal en peluche; • ajoute un élément personnel : « Jaime Joël. Il est mon ourson favori. ». **Pertinence des détails** *L'élève :* • fournit peu de détails : l'absence de détails sur l'apparence ne permet pas de reconnaître son ourson parmi les autres; • ajoute que Joël est son ourson favori. **Liens** *L'élève :* • organise les informations en un tout cohérent; il présente son animal en peluche, en fait la description physique et conclut en disant que c'est son animal favori.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit et rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française. **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; inscrit des points très visibles. **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise des mots simples, mais précis. **Usage** *L'élève :* • orthographie correctement tous les mots; le « O » majuscule de « Oreilles » peut être associé à un problème de calligraphie; • est conscient de la notion de *nombre* et utilise correctement le pluriel : « deux Oreilles »; • utilise la majuscule pour écrire le nom de son animal. **Calligraphie** *L'élève :* • laisse un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Note	Critères de notation
2	**Contenu** *L'élève :* • construit quelques phrases pour décrire un objet; • fournit quelques détails souvent pertinents.
2	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 2

C'est une chien.

Mon animal en peluche est une chien

Il s'appelle Elizà.

Il a quatre patte.

Il a deux oreille.

Il a un queue.

Il dort dans mon lit.

Il est noir et blanc.

BEST COPY AVAILABLE

Commentaires	
Contenu – 2	**Habileté à écrire – 2**
Intention de communication *L'élève :* • informe le lecteur en donnant une description physique de son animal en peluche; • ajoute une particularité : « Il dort dans mon lit. ». **Pertinence des détails** *L'élève :* • ajoute la couleur de son animal, mais sans préciser quelles parties sont noires et blanches. **Liens** *L'élève :* • organise la plupart des informations en un tout cohérent, sauf la dernière phrase qui se rapporte plutôt à la description.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit et rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française. **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases. **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise des mots simples, mais précis. **Usage** *L'élève :* • orthographie correctement tous les mots; • utilise la majuscule pour écrire le nom de son animal. **Calligraphie** *L'élève :* • laisse un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Note	Critères de notation
1	**Contenu** *L'élève :* • construit une ou deux phrases pour décrire un objet; • fournit peu ou pas de détails.
1	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots ou des mots vagues; • ne respecte pas l'orthographe d'usage dans plusieurs cas; • ne s'assure pas toujours d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 1

tole le chat

Mon animal en peluche est nu chat.

Il s'appelle tole.

Il a quatre pattes.

Il a de pattes.

Il a de pattes.

Il est blanc.

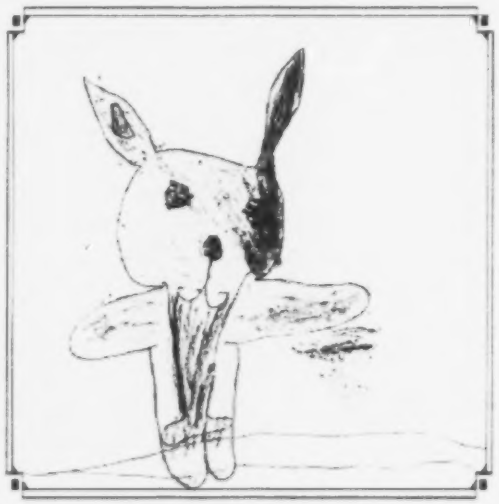
Il est brun.

BEST COPY AVAILABLE

Commentaires	
Contenu – 1	**Habileté à écrire – 1**
Intention de communication *L'élève :* • fait une description très limitée de son animal. **Pertinence des détails** *L'élève :* • fournit très peu de détails dont la plupart sont répétitifs. **Note :** *l'élève voulait peut-être préciser la couleur des pattes. Ex. : Il a de (deux) pattes (blanches). Il a de (deux) pattes (brunes). Dans un tel cas, cette hypothèse serait à vérifier.* **Liens** *L'élève :* • n'organise pas les informations en un tout cohérent; il parle trois fois des pattes, mentionne deux couleurs sans lien avec les parties du corps de l'animal.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit des phrases complètes, mais très simples et répétitives; il construit généralement des phrases composées de 3 ou 4 mots. **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases. **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie souvent les mêmes mots (« pattes » trois fois); son vocabulaire est très simple et limité. **Usage** *L'élève :* • inverse le « u » et le « n » : « nu » au lieu de *un*; • écrit un texte court qui ne permet pas de juger adéquatement de son habileté à orthographier correctement les mots usuels. **Calligraphie** *L'élève :* • s'assure d'un espacement régulier entre les lettres et les mots, sauf dans le cas de la phrase « Il est brun. ».

Note	Critères de notation
1	**Contenu** *L'élève :* • construit une ou deux phrases pour décrire un objet; • fournit peu ou pas de détails.
1	**Habileté à écrire** *L'élève :* • construit des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots ou des mots vagues; • ne respecte pas l'orthographe d'usage dans plusieurs cas; • ne s'assure pas toujours d'un espacement régulier entre les lettres et entre les mots.

Exemple 2



Mon animal en peluche est un lapin.

Il s'appelle Lisa.

Il a deux oreilles.

Il a une carote.

Il a une nez.

Il sote.

Il mange un carote

Commentaires	
Contenu – 1	**Habileté à écrire – 1**
Intention de communication *L'élève :* • décrit l'apparence physique de son animal; • ajoute des éléments personnels : « Il sote. Il mage un carote ». **Pertinence des détails** *L'élève :* • fournit peu de détails permettant d'identifier son lapin parmi les autres : « Il a deux orileux… une carote… une nez. »; • présente deux caractéristiques particulières : « Il sote. Il mage un carote ». **Liens** *L'élève :* • n'organise pas les informations en un tout cohérent; il passe de la description physique de son animal : « deux orileux », à ce qu'il mange : « un carote », en retournant après à la description physique : « une nez », et ainsi de suite. • éprouve des difficultés à organiser l'information; il alterne entre la description physique et le fait que l'animal mange une carotte.	**Phrases complètes** *L'élève :* • construit des phrases complètes, mais très courtes, composées généralement de 2 ou de 3 mots. **Emploi de la majuscule et du point** *L'élève :* • emploie la majuscule pour commencer ses phrases; • ne semble pas maîtriser le concept de délimitation des phrases; il emploie le point à la fin de la ligne et non pas à la fin de la phrase. **Vocabulaire** *L'élève :* • utilise un vocabulaire simple pour décrire l'animal; • utilise deux actions précises et pertinentes : « … sote… mage… ». **Usage** *L'élève :* • ne respecte pas l'orthographe d'usage, dans plusieurs cas : « orileux », « carote », « sote », « mage ». **Calligraphie** *L'élève :* • laisse un espacement irrégulier entre les mots.

Modèles de rendement langagier

1re année

French Language Arts

Notes pédagogiques

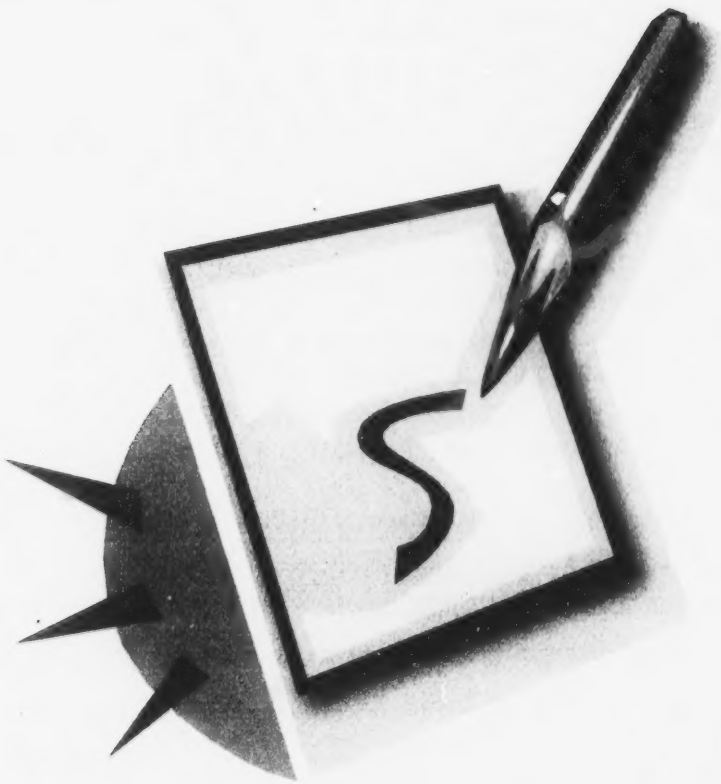


Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension écrite 5

- Contenu 5
- Fonctionnement de la langue 5

Modèle d'analyse du processus en compréhension écrite 6

- Planification 6
- Gestion 6

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **production écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (la production d'un court texte pour décrire un ourson en peluche) et sur le processus (planification, gestion et évaluation des moyens utilisés pour produire son texte). J'ai établi les critères de notation pour le produit (pages 5 et 6 du guide) et pour le processus (page 6 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
- *la démarche sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écriture (pages 2 à 4 du guide);*
- *ensemble, ils planifieront leur projet d'écriture (page 3 du guide);*
- *la cueillette d'information se fera en grand groupe lors du remue-méninges. L'information sera donc accessible à tous. Les élèves partiront d'un dessin pour sélectionner l'information;*
- *je dirigerai l'étape de vérification du texte, comme lors des situations d'apprentissage;*
- *j'écrirai au tableau les mots pour lesquels ils n'ont aucune source de référence. Je les aiderai en corrigeant ce qui n'est pas à leur niveau d'apprentissage;*
- *les élèves pourront revenir sur leur projet d'écriture en remplissant une* Fiche de réflexion.

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après la présentation de la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche. Avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 2 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le sujet choisi est un prolongement du projet en lecture. Les élèves ont eu l'occasion d'explorer ce thème. Ils ont acquis le vocabulaire de base pour aborder ce sujet;*
- *les élèves commencent par dessiner leur animal en peluche et choisissent les informations, qui selon eux, sont les plus importantes pour mieux faire connaître leur animal en peluche (*Cahier de l'élève, *page 1);*
- *à la suite de la vérification de leur texte, les élèves présenteront leur animal en peluche à leurs camarades de classe.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***lors de la planification**, les élèves participeront à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire (page 3 du guide); ensemble, ils reverront les moyens dont ils disposent pour surmonter une difficulté à l'écrit (page 3 du guide); seuls, ils dessineront leur animal en peluche et choisiront l'information qu'ils croient la plus importante pour le présenter;*
- ***lors de la rédaction**, ils rédigeront leur texte à partir de l'information sélectionnée; **lors de la vérification**, les élèves apporteront les changements nécessaires à leur texte en suivant la démarche proposée par l'enseignant;*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils rempliront une* Fiche de réflexion, *avant de présenter leur texte à l'ensemble de la classe.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *la tâche telle que décrite et le matériel fourni à l'élève permettent d'observer les critères de notation spécifiés aux pages 5 et 6 du* Guide de l'enseignant. *Quelques critères du processus d'écriture ne pourront pas être observés de façon objective dans cette situation d'évaluation. Ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de donner suite au projet de lecture permettra aux élèves de se familiariser davantage avec la fonction de l'écrit. Ils pourront plus facilement s'associer à des auteurs qui veulent faire connaître un objet qui fait partie (ou pourrait faire partie) de leur quotidien;

- l'activité de lecture qui précède ce projet semble un excellent moyen pour activer le vocabulaire et pour fournir des structures de phrases modèles;

- le fait de connaître les attentes permet aux élèves d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait quelque chose de semblable et qu'ils ont les connaissances cognitives et métacognitives pour réussir;

- le fait de partir d'un dessin pour choisir l'information peut minimiser l'effet tant redouté de la page blanche. Si l'élève s'est approprié l'intention de communication, il peut déjà donner forme à son texte;

- pour certains élèves, le fait de fournir les structures de phrases de départ (Il s'appelle..., Il a...) les aide à formuler leur message. Les lignes supplémentaires peuvent être utilisées pour construire d'autres phrases en suivant le modèle ou pour rédiger des phrases originales;

- le soutien fourni en cours de vérification permettra aux élèves de vivre cette démarche au complet. Ils pourront ainsi commencer à se construire une représentation juste de ce que la vérification de texte implique;

- le fait de **relever les mots nouveaux** que les élèves ont écrits dans leur texte et de les **écrire au tableau** comme source de référence, **avant la période de vérification**, indique aux élèves qu'ils peuvent prendre des risques sans être pénalisés.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- il est vrai que certains élèves n'aiment pas dessiner ou ne se croient pas habiles en dessin. Je devrais prêter une attention particulière à ces élèves et leur décrire une façon de faire à partir de formes géométriques;

- les structures de phrases de départ peuvent présenter un obstacle pour les élèves qui veulent écrire des phrases différentes de celles présentées. Toutefois, sans ces structures de phrases de départ, ils risquent de s'éloigner de l'intention de communication qui est de « décrire » un animal en peluche;

- l'autre désavantage de fournir des structures de phrases de départ, c'est que l'enseignant distingue difficilement les divers niveaux de rendement. De plus, les critères portant sur la quantité de phrases rédigées s'appliqueront peut-être moins bien que des critères portant sur la qualité des phrases;

- le code utilisé pour remplir la *Fiche de réflexion* (*Cahier de l'élève*, page 4) est peut-être trop complexe pour certains élèves. De plus, ce code ne convient pas à toutes les questions, car le choix est trop vaste (ex. : la première question : As-tu donné un nom à ton animal en peluche?);

- le modèle de vérification proposé ne permet pas aux élèves de « laisser des traces de leur vérification ». C'est donc plus difficile pour eux de prendre conscience des moyens qu'ils utilisent pour orthographier correctement les mots.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production écrite

- **Contenu**

Dans l'ensemble, les élèves ont choisi un minimum d'informations (les parties du corps et les nombres) pour présenter leur animal en peluche. Dans plusieurs cas, il serait difficile de distinguer leur animal parmi d'autres. Peu d'élèves ont utilisé les couleurs pour présenter l'apparence physique de leur animal. Plusieurs élèves ont ajouté des détails sur leur animal en disant ce qu'il représente pour eux (« *Il est mon ourson favori* ») ou ce que leur animal aime faire de particulier (« *Il dort dans mon lit* »).

Les élèves qui ont obtenu un rendement 2 semblaient plus intéressés à dire ce que leur animal faisait de particulier que de le décrire de façon précise. Ils se sont éloignés quelque peu de l'intention de communication. Il serait important de revenir sur les caractéristiques d'une description efficace. Par exemple, ensemble, nous pourrions dégager les caractéristiques des textes présentés dans les exemples 1 et 2, modèles de rendement 3 (parties du corps, couleurs et nombres). Ensuite, nous pourrions dégager les caractéristiques des textes ayant obtenu un rendement 2 (parties du corps et nombres). Finalement, nous pourrions comparer ces deux genres de texte et voir lequel nous offre suffisamment d'information pour pouvoir identifier correctement l'animal en peluche décrit. Si j'utilisais les travaux des élèves comme exemples, je devrais m'assurer de conserver leur anonymat.

Lorsque je présente la tâche et l'intention de communication, je devrais m'assurer que tous les élèves se sont approprié cette intention. Je devrais également m'assurer qu'ils sont conscients qu'une fois qu'ils ont réalisé cette partie du projet de communication, ils peuvent s'exprimer de façon plus personnelle sur un aspect relié au sujet qui les intéresse particulièrement.

- **Fonctionnement de la langue**

- Tous les élèves ont construit ou rédigé des phrases qui respectent la syntaxe de la langue française. S'il en est ainsi, c'est probablement parce que les phrases sont simples (4 ou 5 mots en moyenne). La plupart des élèves ont terminé leurs phrases par un point. Ceux qui ont rédigé des phrases personnelles les ont commencées par une majuscule et les ont finies par un point.

- Il y a très peu de fautes d'orthographe pour les mots du thème. Il semble que les élèves peuvent orthographier correctement ces mots, ou consulter une source de référence pour vérifier l'orthographe et apporter les changements nécessaires. Il serait pertinent d'amener les élèves à prendre conscience des moyens qu'ils utilisent pour orthographier correctement les mots usuels. Cette prise de conscience prendra beaucoup d'importance lorsqu'ils voudront rédiger des textes plus complexes. Ils auront développé des automatismes dans des contextes fournis-

sant un bon encadrement. Pour les guider, je pourrais leur montrer comment utiliser un code de vérification lors de nos activités d'écriture collective. Je pourrais utiliser le code suivant :

1 : correction faite seul(e) après une relecture;
2 : correction faite à partir d'un modèle;
3 : correction faite avec l'aide d'un camarade de classe ou de mon enseignant.

Une fois qu'ils seront familiers avec l'utilisation de ce code lors des activités d'écriture collective, je les amènerai à transférer cette façon de faire lors de situations de correction coopérative et individuelle.

- Dans l'ensemble, les élèves ont espacé correctement tous les mots. La très grande majorité forme leurs lettres correctement. Seuls quelques élèves ne font pas la distinction entre la taille des lettres majuscules et celle des lettres minuscules (exemple 2, modèle de rendement 1).

Modèle d'analyse du processus en production écrite

· Planification

- Dans ce projet, il est difficile de dire si oui ou non l'élève a participé au remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet. Même si cette information était disponible, il faudrait éviter de porter un jugement sur la participation des élèves à partir d'une seule situation. Il y a tellement de facteurs qui interviennent que ce ne serait pas équitable pour les élèves. C'est pourquoi il vaut mieux observer les élèves sur une période donnée que de le faire de façon ponctuelle. Ce qui est important, ce n'est pas seulement d'activer ses connaissances antérieures en participant à un remue-méninges, mais également de savoir comment utiliser l'information recueillie. Est-ce que l'élève fait un lien entre le remue-méninges et la tâche d'écriture? Est-ce qu'il est conscient de l'importance du remue-méninges comme source d'idées pour traiter un sujet ou encore comme source de référence pour orthographier correctement un mot? Je devrais faire en sorte que les élèves deviennent conscients de l'importance du remue-méninges.

· Gestion

- La *Fiche de réflexion* telle qu'utilisée dans ce projet n'a pas permis de voir si les élèves ont rempli la fiche en prêtant une attention particulière à chaque élément ou s'ils l'ont remplie comme bon leur semblait. Il y aurait lieu de modifier le code pour le rendre moins complexe et plus pertinent à la situation. À la suite de la vérification dirigée par l'enseignant, les élèves pourraient remplir une fiche semblable et ensuite présenter leur texte corrigé et leur fiche remplie à l'enseignant pour la correction finale. L'enseignant pourrait ensuite inviter l'élève à présenter son travail et à établir des liens entre le texte et la fiche (ex. : « *Sur ta fiche, tu me dis que tu as vérifié si les mots sont bien écrits. Comment as-tu fait? Regardons ensemble s'ils le sont tous afin que ton texte soit facile à lire.* »). Il est vrai que cette façon de procéder exige beaucoup de temps. Toutefois, il n'est pas nécessaire de le faire avec tous les élèves lors de chaque situation d'écriture. Une fois que les élèves ont compris le fonctionnement et l'utilité de cette fiche, ils pourraient faire la même chose avec un partenaire. Cette pratique aurait pour effet de développer de bonnes habitudes de travail chez les élèves.

- Pour amener les élèves à développer ces habiletés et attitudes, je devrais modeler une situation d'écriture et faire ressortir l'importance de la révision et la démarche à suivre :

1. je relis mon texte pour vérifier si j'ai mis les bonnes informations (ou si mon histoire est intéressante, si je n'ai rien oublié);
2. je délimite chaque phrase et je vérifie si elle a du sens;
3. je vérifie l'orthographe des mots en les lisant lentement, en vérifiant chaque syllabe si je ne suis pas certain ou en consultant un modèle;
4. je vérifie les accords en laissant des traces.

Je sais que pour que les élèves développent une bonne attitude face à la révision, il faudrait que je limite la longueur des textes ou que je procède par étapes. En limitant la longueur des textes, j'évite de décourager les élèves avec un texte trop long. En procédant par étapes, je pourrais dans un premier temps, mettre l'accent sur le choix des informations et sur la phrase (contenu). Ensuite, je pourrais m'attarder à l'orthographe (qualité du français).

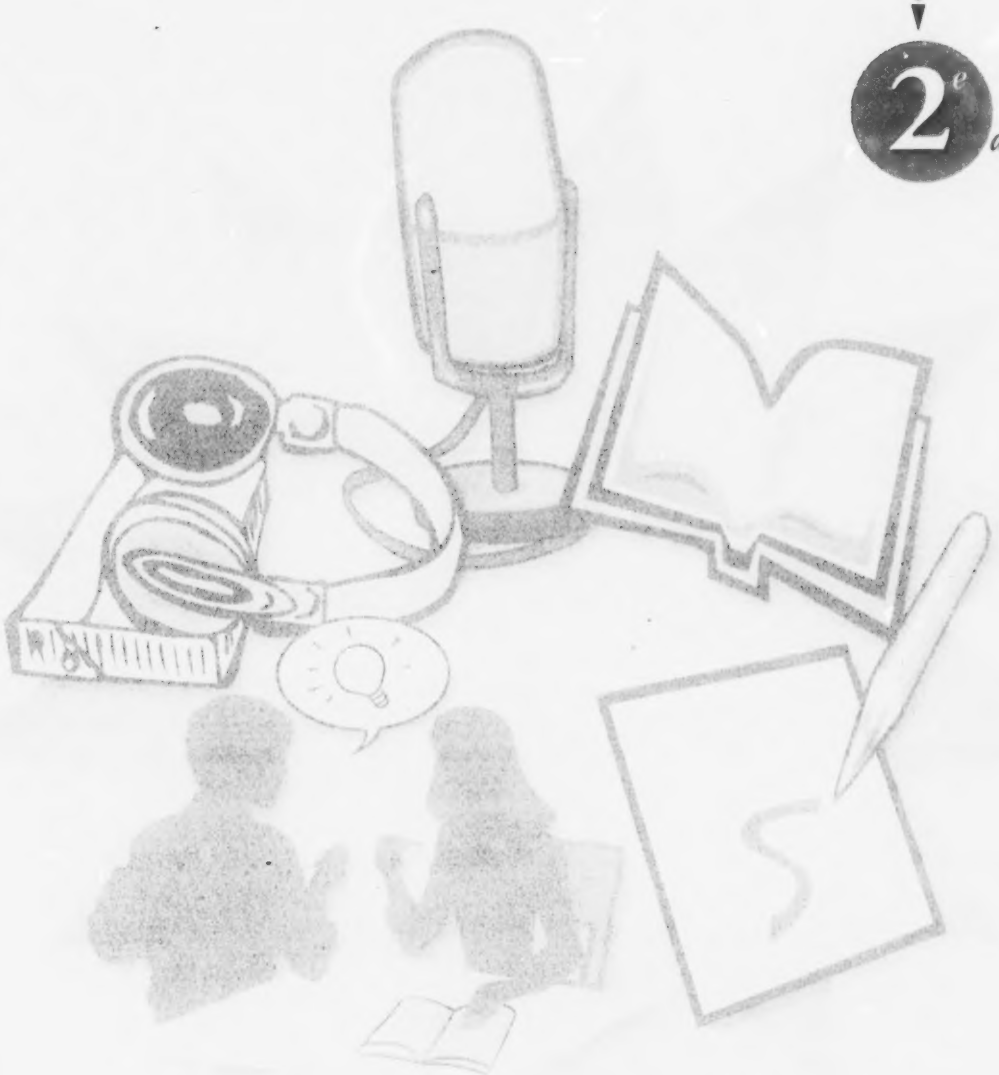
Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students is What We're About"

FL

Modèles de rendement langagier

French Language Arts

2e année



Français langue seconde – immersion

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

Modèles de rendement langagier
French Language Arts – 2e année
Français langue seconde – immersion

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – Français langue seconde – immersion : 2e année

ISBN 0-7785-0562-6

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Allophones.
2. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440'.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de compréhension écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de French Language Arts de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue seconde – immersion. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :

- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :

- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Compréhension orale (histoire lue par l'enseignant – *Matty et les cent méchants loups*)
  - Production orale (histoire mathématique – thème : la numération)
  - Compréhension écrite (description – *Des animaux en peluche à l'école*)
  - Production écrite (description – *Mon animal en peluche*)
- **Deuxième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les insectes)
  - Production écrite (description – *Le bourdon*)
- **Troisième année :**
  - Compréhension orale (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Production orale : exposé (récit narratif – *Une aventure*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Compréhension écrite (description – *Le couguar*)
  - Production écrite (description – *Je présente le couguar)*
- **Cinquième année :**
  - Compréhension orale (description – *Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*)
  - Production écrite (récit narratif –thème : une aventure)
- **Sixième année :**
  - Compréhension écrite (récit narratif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)

BEST COPY AVAILABLE

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Compréhension orale (discours narratif – *La légende de Katch'ati*)
  - Production orale : exposé (discours descriptif/expressif – *Une personne que j'admire*)
- **Huitième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les inventions)
  - Production écrite (bande dessinée – thème : une invention/un inventeur)
- **Neuvième année :**
  - Compréhension orale (chansons d'expression française – *Rado 2*)
  - Production écrite (annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)
  - Production orale (lecture expressive d'une annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *La violence dans les médias*)
  - Production écrite (lettre d'opinion reliée au sujet de la vidéo)
- **Onzième année :**
  - Compréhension orale (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Compréhension écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production orale : lecture expressive d'un texte (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
- **Douzième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *À la recherche du bonheur*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – thème : le bal des finissants en 12e année)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de French Language Arts de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient deux tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de deuxième année en compréhension écrite et en production écrite. Ces deux tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de français de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 1 à 4 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 1 à 4).
- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 5 à 7 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 5 à 7).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;

b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;

c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;

d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;

e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;

f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;

g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Compréhension écrite

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Fiche pour guider l'entretien avec l'élève 5

Critères pour le choix des mots en lecture 6

Schéma pour le criquet 7

Schéma pour la fourmi 8

Schéma pour le dytique 9

Critères de notation 10

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension écrite	*Les insectes*	une session de 30 à 45 minutes et une demi-journée pour enregistrer l'entretien avec l'élève

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves lisent un court texte au choix sur un insecte. Ils démontrent leur compréhension, en rapportant ce qu'ils ont compris, lors d'un entretien avec l'enseignant. Par la suite, ils font un retour sur leur lecture, en répondant oralement à quelques questions.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés

En ce qui a trait au **produit de la lecture**, l'élève :

- dégage le sujet et les aspects traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier.

En ce qui a trait au **processus de lecture**, l'élève :

- fait des prédictions sur le contenu, à partir des illustrations et du titre, pour mieux orienter sa lecture;
- reconnaît qu'il dispose de moyens pour aborder le texte;
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances de la structure de la phrase, en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie des mots, en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de lire de façon indépendante;
- de rapporter ce qu'ils ont lu;
- de répondre oralement à des questions de compréhension;
- de se faire enregistrer;
- d'évaluer leur processus de lecture.

Préparatifs

- S'assurer d'avoir un nombre suffisant de *Livrets de lecture*.
- Se procurer un magnétophone pour une demi-journée.
- Prévoir un lieu où il sera possible de travailler avec un groupe d'élèves sans être dérangé.
- Disposer le matériel pour enregistrer l'entretien de manière à pouvoir converser librement avec l'élève.

Démarche

Avant la lecture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils auront l'occasion de s'informer sur quelques insectes qui se trouvent dans leur environnement.
- Leur présenter le livret de lecture et expliquer le contexte de lecture. Leur dire que, premièrement, ils pourront feuilleter le livret et choisir un insecte sur lequel ils veulent avoir des informations (modeler pour eux la façon de faire, si nécessaire). Ensuite, ils liront le texte choisi. Préciser que ce livret leur appartient et qu'ils peuvent y laisser des « traces » de leurs stratégies de lecture. Finalement, ils viendront vous présenter l'insecte qu'ils auront choisi. Préciser qu'ils devront donner au moins quatre informations sur cet insecte.
- Dire aux élèves qu'à la suite de la lecture, vous discuterez avec eux des moyens qu'ils ont utilisés pour comprendre le texte choisi.
- Ajouter qu'au moment de l'entretien, vous enregistrerez ce qu'ils vous rapporteront sur cet insecte afin que ce soit plus facile pour vous de constater ce qu'ils ont retenu de leur lecture.

- Expliquer aux élèves qu'après avoir lu leur texte, ils pourront communiquer à leurs camarades de classe ce qu'ils ont retenu sur les insectes.
- Animer une courte discussion afin de faire ressortir les attentes face à ce projet de lecture. Préciser ce qu'ils devraient vous dire lors de l'entretien afin que vous puissiez identifier l'insecte qu'ils ont choisi. Pour cela, ils doivent :
  - nommer l'insecte choisi;
  - donner au moins quatre informations pertinentes;
  - ajouter des détails, si possible;
  - expliquer les moyens qu'ils ont utilisés pour comprendre le texte.

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur lecture.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien comprendre le texte.
- Faire un remue-méninges sur ce qu'ils savent déjà sur les insectes. Écrire les mots clés au tableau ou sur une affiche. Ces mots représentent un premier contact avec l'écrit.

Prédictions :

- Distribuer le *Livret de lecture*. Inviter les élèves à feuilleter le livret.
- Leur demander ensuite de choisir l'insecte qu'ils préfèrent. Ils inscrivent alors leur nom et leur choix sur la page couverture du livret.
- À la suite de l'activation des connaissances antérieures sur les stratégies de lecture, inviter les élèves à faire, **dans leur tête**, des prédictions sur le contenu de leur texte, à partir du titre et des illustrations.

Pendant la lecture

- Regrouper les élèves en groupes de trois; essayer de regrouper des élèves qui ont choisi des textes différents afin qu'ils ne soient pas influencés par le compte rendu d'un autre élève qui aurait lu le même texte. Travailler avec un groupe à la fois.
- Les élèves lisent le texte qu'ils ont choisi.

Après la lecture

- À tour de rôle, les élèves viennent présenter ce qu'ils ont retenu sur leur insecte. **Enregistrer** l'entretien au complet, en incluant le retour sur la lecture.
- Reprendre le processus avec chaque groupe d'élèves.

Retour collectif

- À la suite de la lecture en groupe, relire avec les élèves les trois textes sur les insectes. Faire un schéma présentant l'information importante (voir les trois modèles de schéma aux pages 7 à 9 de ce guide).
- Expliquer le but des schémas aux élèves. Leur indiquer que les schémas aident à retenir l'information.

Fiche pour guider l'entretien avec l'élève

Consignes pour le produit de la lecture

1. Inviter l'élève à vous présenter son insecte.

2. Lui demander s'il a autre chose à ajouter.

3. Lui demander pourquoi il a choisi cet insecte.

Consignes pour le processus de lecture

1. Demander à l'élève ce qu'il a fait pour se préparer à lire son texte.

2. Lui demander de vous expliquer comment il fait pour lire et comprendre les trois mots suivants, en contexte :

   - pour l'élève qui a choisi le *criquet*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - beaucoup,
     - termine,
     - retrouve.

   - pour l'élève qui a choisi la *fourmi*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - gazon,
     - arbre,
     - creuse.

   - pour l'élève qui a choisi le *dytique*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - bouche,
     - respirer,
     - attrape.

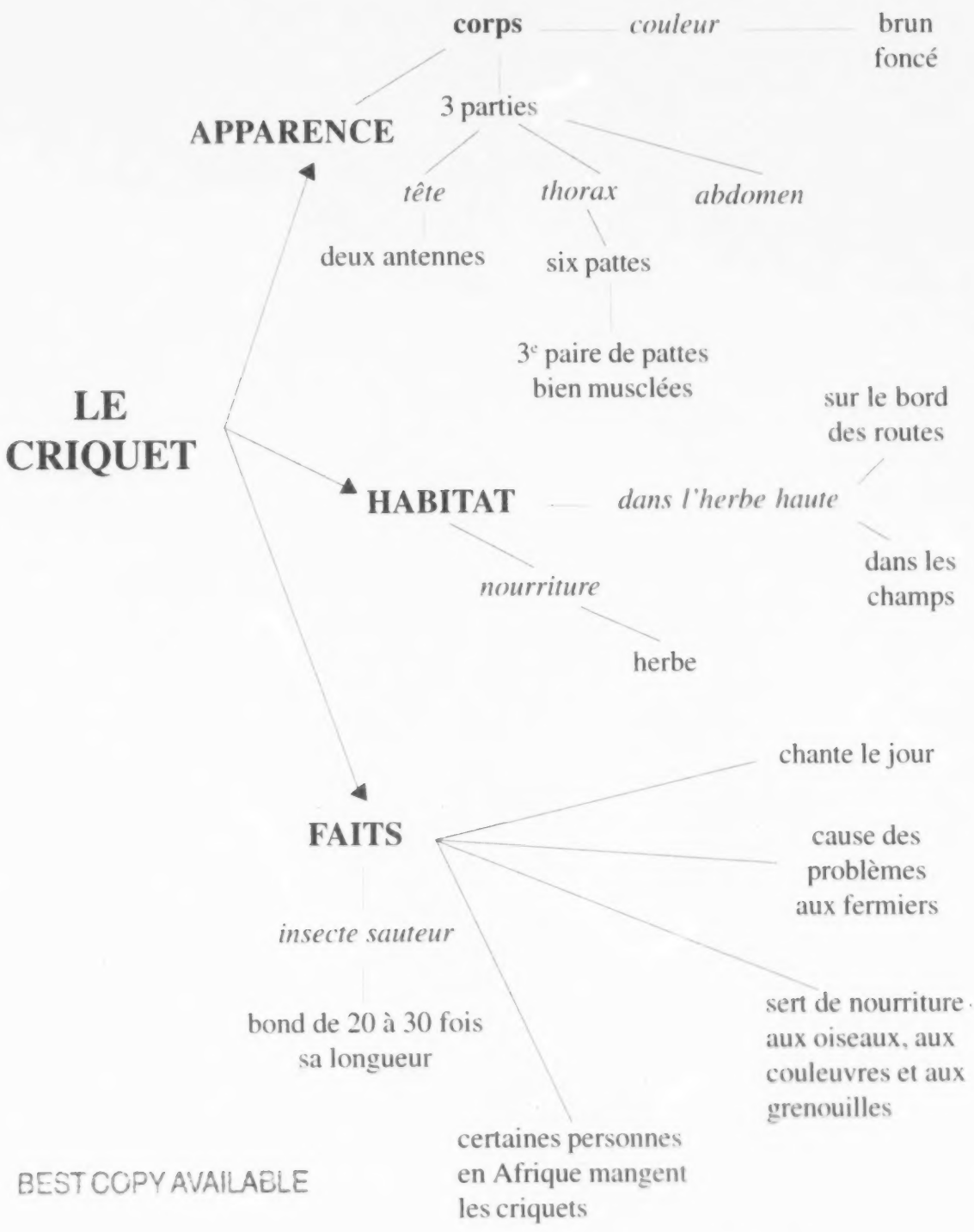
Critères pour le choix des mots en lecture

Dans cette situation évaluative, les évaluateurs de ce projet avaient identifié, dans chaque texte, trois mots susceptibles de fournir de l'information sur les stratégies de lecture. Ce choix de mots s'est fait à partir des critères suivants :

- mots familiers reconnus globalement par la plupart des élèves de ce niveau scolaire, ex. : beaucoup, arbre, bouche;
- mots familiers contenant des graphèmes complexes pour former un son, ex. : b<u>ou</u>che, b<u>eaucou</u>p, gaz<u>on</u>;
- mots contenant au moins une syllabe simple (CV) pouvant servir à confirmer une hypothèse faite à partir du sens, ex. : ter/<u>mi</u>/<u>ne</u>, <u>re</u>/trou/<u>ve</u>, <u>ga</u>/zon, res/<u>pi</u>/rer, at/tra/<u>pe</u>;
- mots connus à l'oral, mais peu fréquents à l'écrit, contenant des graphèmes complexes (CVC, VC, CCV, etc.), ex. : <u>ter</u>/mi/ne, re/<u>trou</u>/ve, <u>res</u>/pi/<u>rer</u>, <u>at/tra</u>/pe, <u>ar</u>/<u>bre</u>, <u>creu</u>/se.

Comme stipulé dans cette situation évaluative, ces mots devaient être lus en contexte afin que les élèves puissent utiliser les illustrations et le sens de la phrase pour soutenir leur lecture ou pour confirmer leurs hypothèses.

Schéma pour le criquet



BEST COPY AVAILABLE

Schéma pour la fourmi

BEST COPY AVAILABLE

Schéma pour le dytique

BEST COPY AVAILABLE

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sujet et les aspects traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier.

Note	Critères de notation
3	*L'élève démontre une compréhension claire du sujet; il* • dégage plusieurs informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • développe sa description en fournissant des détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon; • offre des réactions personnelles face au texte.
2	*L'élève démontre une compréhension générale du sujet; il* • dégage les informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • fournit quelques détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon.
1	*L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas assez d'informations essentielles; • présente des informations vagues ou partielles, **ou bien** • fournit des informations inexactes.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre, pour mieux orienter sa lecture;
- reconnaît qu'il dispose de moyens pour aborder le texte.

Gestion

L'élève :
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances de la structure de la phrase, en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie des mots, en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Note (1)

Dans le cadre de ce projet, l'équipe d'élaboration voulait représenter ce qui se fait couramment en situation d'évaluation avec des élèves à ce niveau scolaire. À la suite de la lecture, l'enseignant a rencontré ses élèves pour procéder à un entretien individuel. Les élèves étaient réunis par groupe de trois, ce qui semblait être le moyen le plus efficace, considérant le facteur temps. Les groupes étaient formés d'élèves ayant choisi des textes différents afin qu'ils ne puissent s'influencer mutuellement, ce qui aurait faussé les résultats.

Idéalement, dans la pratique courante, lors d'une situation de lecture, l'enseignant s'entretient d'abord avec les élèves qui rencontrent des difficultés et qui ont besoin d'assistance. Il rencontre également deux ou trois autres élèves afin (1) de prendre connaissance de leur progrès, et (2) de faire le point sur les difficultés auxquelles ils ont eu à faire face et sur les moyens qu'ils ont utilisés pour les surmonter. Lors d'une autre situation de lecture, l'enseignant fera de même avec les élèves qui ne peuvent surmonter seuls leurs difficultés et il rencontrera deux ou trois nouveaux élèves. Ainsi, l'enseignant aura l'occasion de suivre le cheminement de tous ses élèves au cours de 6 à 8 séances de lecture.

Note (2)

Certains enseignants montrent à leurs élèves comment laisser certaines « traces » de leurs stratégies de lecture. Il serait donc important que l'élève puisse retourner à son texte afin de revoir les stratégies qu'il a utilisées pour comprendre le texte.

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Compréhension écrite

Matériel de l'élève

Projet de compréhension écrite

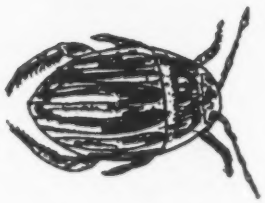
Livret de lecture

- **Les insectes**

BEST COPY AVAILABLE

Les insectes

Le criquet

Le dytique 

La fourmi

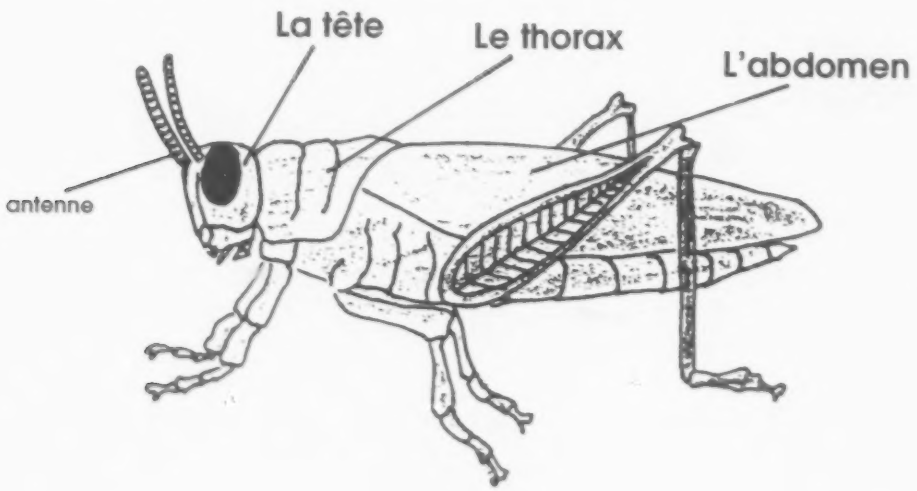
Mon nom : _____

Mon choix : _____

Le criquet

Son apparence

As-tu déjà observé un criquet? Tu as sans doute remarqué que son **corps** brun foncé était fait en **trois parties** : la tête, le thorax et l'abdomen.



Sa tête se termine par deux courtes antennes. Ses six pattes sont attachées au thorax. La troisième paire de pattes est bien musclée. Le criquet peut donc sauter très loin.

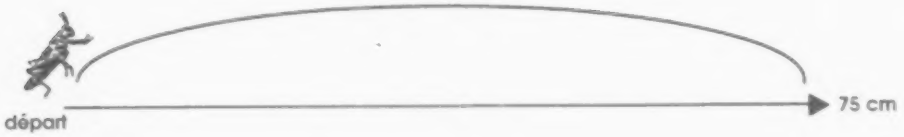
Son habitat

Le criquet vit dans les champs et sur le bord des routes. On ne le retrouve pas sur le gazon parce qu'il préfère les herbes hautes.

Le criquet s'accroche aux herbes et il les dévore. Quand il y a beaucoup d'herbes, il y a beaucoup de criquets. Et les criquets mangent et mangent et mangent… On dit que les criquets causent beaucoup de problèmes aux fermiers.

Faits étonnants

- Le criquet est un insecte sauteur. Il peut faire un bond de 75 cm, soit de 20 à 30 fois sa longueur.



- Le criquet mâle «chante» le jour. Il fait de la musique en frottant rapidement ses pattes arrière contre ses ailes. Les gens aiment entendre le chant du criquet.

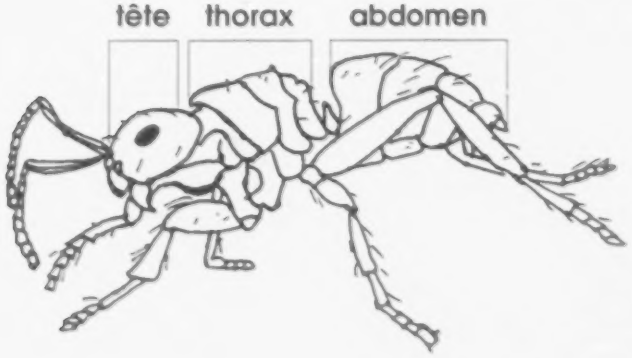
- Les oiseaux, les couleuvres et les grenouilles se nourrissent de criquets.

- En Afrique, certaines personnes mangent des criquets.

La fourmi

Son apparence

As-tu déjà observé une fourmi? Tu as sans doute remarqué que son **corps** a **trois parties** : la tête, le thorax et l'abdomen.



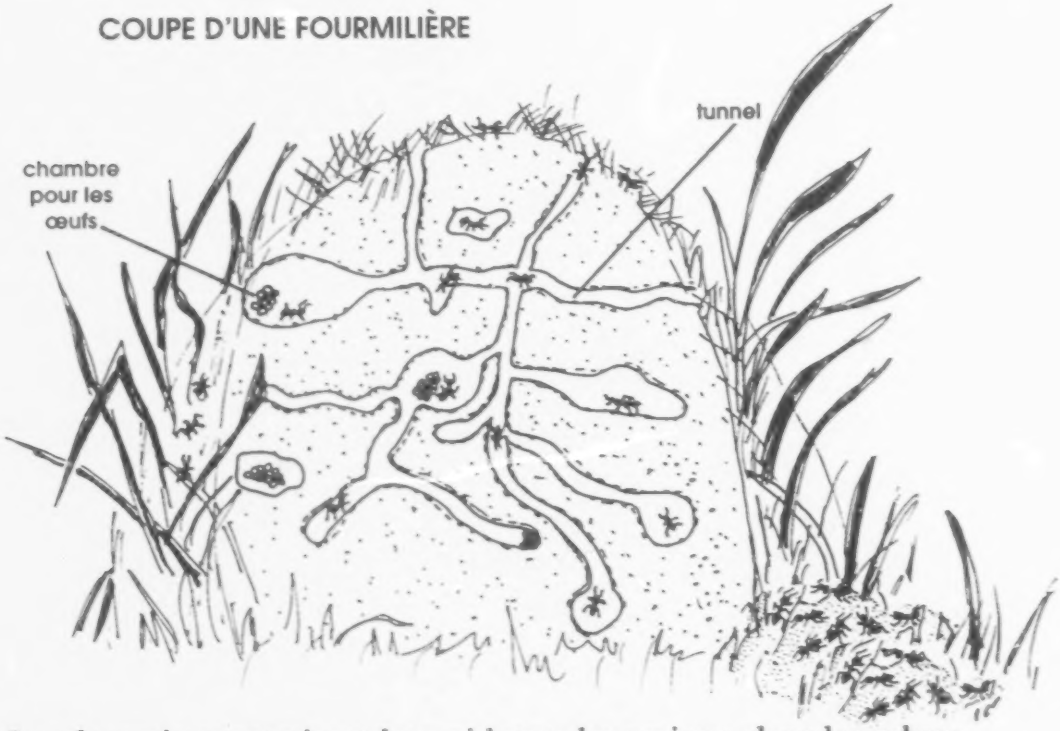
Sa tête se termine par deux antennes pliées comme un coude. Ses six pattes sont attachées au thorax. La reine et le mâle ont des ailes.

mâle

reine

Son habitat

On peut trouver des fourmis partout dans le monde. Les fourmis vivent en colonies. Il peut y avoir des milliers de fourmis dans une fourmilière.



Les fourmis construisent leur nid sous les racines, dans les arbres morts, dans le gazon, etc. Les nids sont pleins de tunnels et de chambres pour couver les œufs et protéger les larves.

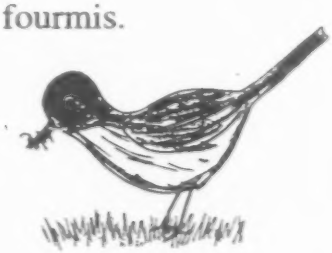
Faits intéressants

- Les fourmis sont noires, brunes, rouges ou même jaunes.
- La tête de la reine et de l'ouvrière est grosse, mais celle du mâle est petite.

ouvrière

mâle

- Certaines fourmis mangent des plantes, d'autres se nourrissent de petits animaux et d'insectes morts. Elles nettoient ainsi notre environnement.
- Beaucoup d'animaux mangent des fourmis. Certains oiseaux mangent 200 à 300 fourmis par repas!



- Les fourmis sont utiles parce qu'elles creusent des tunnels dans le sol. Ces tunnels permettent à l'air et à la pluie de se rendre jusqu'aux racines des plantes.

Le dytique

Son apparence

Savais-tu que certains insectes vivent dans l'eau? Le dytique est un insecte qui passe toute sa vie sous l'eau. Comme les autres insectes, son **corps** a **trois parties** : la tête, le thorax et l'abdomen.

Il a de gros yeux et une bouche en forme de pinces. Ses six pattes sont attachées au thorax. Son abdomen est protégé par ses ailes longues et très dures.

Son habitat

Le dytique vit dans les étangs et dans les lacs. Quand il veut respirer, le dytique remonte à la surface de l'eau et prend une bulle d'air.

Le dytique mange beaucoup.
Il attrape des petits poissons
et même des petites grenouilles.

Faits intéressants

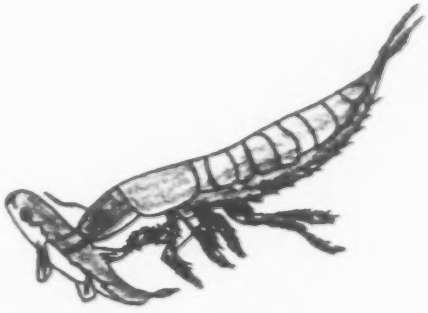
- Le dytique peut rester jusqu'à 36 heures sous l'eau sans remonter à la surface pour respirer.

- Les deux pattes arrière du dytique sont recouvertes de poils. Ces poils lui permettent de mieux nager sous l'eau.

poils

- L'hiver, quand il ne fait pas très froid et que la glace commence à fondre, on peut voir des dytiques au bord des étangs.

- La larve du dytique mange une grande quantité de nourriture. On l'appelle le **tigre d'eau** parce qu'elle attrape même des petits poissons.



Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Compréhension écrite

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Fiche pour guider l'entretien avec l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 3

- Illustration du produit 3
- Illustration du processus 8

Fiche pour guider l'entretien avec l'élève

Consignes pour le produit de la lecture

1. Inviter l'élève à vous présenter son insecte.

2. Lui demander s'il a autre chose à ajouter.

3. Lui demander pourquoi il a choisi cet insecte.

Consignes pour le processus de lecture

1. Demander à l'élève ce qu'il a fait pour se préparer à lire son texte.

2. Lui demander de vous expliquer comment il fait pour lire et comprendre les trois mots suivants, en contexte :

   - pour l'élève qui a choisi le *criquet*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - beaucoup,
     - termine,
     - retrouve.

   - pour l'élève qui a choisi la *fourmi*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - gazon,
     - arbre,
     - creuse.

   - pour l'élève qui a choisi le *dytique*, lui demander de lire, en contexte, les trois mots suivants :
     - bouche,
     - respirer,
     - attrape.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **lecture**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage le sujet et les aspects traités dans un texte illustré portant sur un sujet familier.

Note	Critères de notation
3	*L'élève démontre une compréhension claire du sujet; il* • dégage plusieurs informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • développe sa description en fournissant des détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon; • offre des réactions personnelles face au texte.
2	*L'élève démontre une compréhension générale du sujet; il* • dégage les informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • fournit quelques détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon.
1	*L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas assez d'informations essentielles; • présente des informations vagues ou partielles, **ou bien** • fournit des informations inexactes.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre, pour mieux orienter sa lecture;
- reconnaît qu'il dispose de moyens pour aborder le texte.

Gestion

L'élève :
- s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension;
- se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot;
- utilise ses connaissances de la structure de la phrase, en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase;
- identifie des mots, en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation
3	*L'élève démontre une compréhension claire du sujet; il* • dégage plusieurs informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • développe sa description en fournissant des détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon; • offre des réactions personnelles face au texte.

Exemple 1 (transcription)	**Commentaires - 3**
J'ai choisi le criquet, parce que je sais pas beaucoup de choses sur le criquet. *Il dit dans le texte que le criquet est brun, mais je pense que il est vert un peu et des fois il est brun.* *Le criquet a des muscles dans les deux dernières pattes.* *Les deux pattes est accrochées sur le thorax.* *La tête a deux antennes.* *Le criquet vit dans les champs et sur le bord des routes.* *Le criquet mange les herbes et tu peux pas trouver dans le gazon.* *Le criquet peut sauter 75 cm. Les grenouilles et les oiseaux et les couleuvres mangent les criquets. En Afrique, les personnes mangent les criquets.*	**Présentation de l'information** (le criquet) *L'élève démontre une compréhension claire; il* • décrit bien le criquet en choisissant plusieurs informations essentielles pour présenter chaque aspect traité; • présente d'une façon précise plusieurs informations du texte à propos du criquet et ajoute des détails intéressants et précis; ex. : « Le criquet a des muscles dans les deux dernières pattes. »; • organise l'information en catégories, lors du rappel (son apparence, son habitat et les faits étonnants); • reformule l'information; ex. : « les deux dernières pattes », tandis que le texte dit « la troisième paire de pattes »; • ajoute ses propres connaissances; il met même en doute une information à propos de la couleur du criquet; ex. : « Il dit dans le texte que le criquet est brun mais je pense que il est vert un peu et des fois il est brun. ».

Note	Critères de notation
3	*L'élève démontre une compréhension claire du sujet; il* • dégage plusieurs informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • développe sa description en fournissant des détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon; • offre des réactions personnelles face au texte.

Exemple 2 (transcription)	**Commentaires - 3**
C'est un très intéressant insecte.[pause] *Il peut rester en-dessous de l'eau pour 36 heures avant qu'il peut respirer à la surface.* [pause] *Après il peut aussi attraper une bulle d'air pour respirer avec ça.* [pause] *Il aussi aime manger beaucoup de choses. Il attrape des petits poissons et des petites grenouilles.* *Il aussi a, il a 2 gros yeux, une bouche aussi et aussi sur ses pattes-là il a de la poils pour protéger.* *Il nage et il reste en l'eau pour tout sa vie. Il n'a pas allé sur… comment on dit "ground".*	**Présentation de l'information** (le dytique) *L'élève démontre une compréhension claire; il* • décrit le dytique en choisissant plusieurs informations essentielles; • regroupe les informations par rapport à la respiration, à la nourriture, à l'apparence et à l'habitat; • choisit les détails pour préciser le sens; par exemple, pour expliquer comment respire le dytique, il précise la durée d'une respiration et la façon dont le dytique respire sous l'eau à l'aide d'une bulle d'air; • fait des inférences; ex. : « Il n'a pas allé sur… comment on dit "ground". »; • établit des liens entre les informations essentielles et les détails, pour faire une synthèse qu'il formule à sa façon; par exemple, pour expliquer la respiration, il a regroupé les informations essentielles et les détails retrouvés dans les catégories *habitat* (bulle d'air) et *faits intéressants* (durée de la respiration); • fait une erreur mineure en mentionnant que les poils servent à « protéger » les pattes du dytique, au lieu de l'aider à nager.

Note	Critères de notation
2	*L'élève démontre une compréhension générale du sujet; il* • dégage les informations essentielles et pertinentes à la catégorie; • fournit quelques détails; • organise l'information en catégories; • reformule l'information à sa façon.

Exemple (transcription)	**Commentaires - 2**
Le criquet a trois parties, la tête, le thorax et l'abdomen. Le … a les pattes derrière qui aident à sauter. Le criquet aime viver dans les gros herbes et pour manger. Le criquet peut faire un bond de, peut sauter 50 cm. Le criquet est un bon chanteur parce que quand il fait cet bruit il frotte rapidement ses pattes. Les oiseaux et les grenouilles et des Africains mangent des criquets. [pause] *Choix – Quand je suis en première année, quand je a en première année, je a des lizards et les lizards mangent du criquet.*	**Présentation de l'information** (le criquet) *L'élève démontre une compréhension générale du criquet; il* • choisit des informations pertinentes sans toutefois développer chaque catégorie; ex. : « Le criquet a 3 parties, la tête, le thorax, l'abdomen. »; • fournit quelques détails, surtout sur le chant du criquet; • organise l'information selon l'ordre de présentation dans le texte; • reformule l'information; ex. : « les pattes derrière qui aident à sauter »; • fait une erreur mineure qui ne met pas en doute sa compréhension : il dit que le criquet « … peut sauter 50 cm » au lieu de 75 cm, comme le stipule le texte.

Note	Critères de notation
1	*L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas assez d'informations essentielles; • présente des informations vagues ou partielles, **ou bien** • fournit des informations inexactes.

Exemple 1 (transcription)	**Commentaires - 1**
Le criquet *Parce que j'aime le criquet, je juste l'aime.* *Les personnes en Afrique mangent les criquets.* *Il est brun foncé. Il peut sauter 75 cm, 20 ou 30 fois sa longueur.* *Et les fermiers n'aiment pas beaucoup.* (voix de l'enseignante - Pourquoi?) *Parce qu'il mange beaucoup d'herbes.*	**Présentation de l'information** (le criquet) *L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas suffisamment d'informations essentielles pour que l'on puisse bien identifier l'insecte; • fournit une information vague qui nécessite l'intervention de l'enseignant; • présente les informations choisies sous forme d'énumération, sans les organiser. Ex. : ① « Les personnes en Afrique mangent le criquet. » ② « Il est brun foncé. »

Note	Critères de notation
1	*L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas assez d'informations essentielles; • présente des informations vagues ou partielles, **ou bien** • fournit des informations inexactes.

Exemple 2 (transcription)	**Commentaires - 1**
Le dytique *Il peut.* *Il a des gros yeux.* [pause] *Il aime manger les petits poissons.* *Il peut va dans l'eau pour 30 minutes.* [pause] *Il peut…* *Il peut faire une bulle de l'air.*	**Présentation de l'information** (le dytique) *L'élève démontre une compréhension limitée du sujet; il* • ne présente pas suffisamment d'informations essentielles pour que l'on puisse bien identifier l'insecte; • fournit une information vague; ex. : « Il peut faire une bulle de l'air »; • fournit une information inexacte; ex. : « Il peut va dans l'eau pour 30 minutes »; il sait que le dytique peut rester longtemps sous l'eau, mais il n'intègre pas l'information correctement.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre, pour mieux orienter sa lecture; • reconnaît qu'il dispose de moyens pour aborder le texte. **Gestion** *L'élève :* • s'appuie sur les illustrations pour soutenir sa compréhension (stratégie avant et pendant la lecture); • se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot; • utilise ses connaissances de la structure de la phrase, en reconnaissant que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase; • identifie des mots, en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes; • utilise le petit mot dans le grand mot*; • utilise les synonymes pour comprendre le sens de la phrase; • utilise ses connaissances antérieures*.

** Autres moyens utilisés par l'élève.*

Modèles de stratégies de planification

Exemples	Commentaires
J'ai regardé les dessins, donné des choses qui ça aidé moi à penser à les informations. *Je regarde les dessins et je pense à un peu de choses que je sais sur ça.*	*L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations; • utilise ses connaissances antérieures.
Je vois un mot, je sais parce que il y a un petit peu d'un mot que je sais. Si il y a un mot comme "connu" je sais parce qu'il y a "connaît". Et il y a un petit peu et si je lis un petit peu. [...] Je regarde s'il y a un petit mot dedans.	*L'élève :* • reconnaît qu'il dispose de moyens pour aborder le texte.

Modèles de stratégies de gestion

Exemples	Commentaires
J'ai regardé les images et j'ai lu les petites choses avant : la tête…	*L'élève :* • se sert du dessin et des petits mots autour du dessin pour comprendre le sens du mot;
Les courts choses qui est sur la tête…	• utilise l'illustration; il montre sur le dessin les antennes se trouvant au bout de la tête (information fournie par l'enseignant au cours de l'enregistrement).
retrouve - Je sais que re dit que tu fais encore et trouve dit que tu comme trouves une chose, voir une chose. Que tu trouves encore.	*L'élève :* • utilise le petit mot dans le grand mot.
retrouve - Parce que je sais re et trouve ça fait retrouve.	
Tu peux mettre des petits mots sur les grands mots […] res-pi-rer	*L'élève :* • identifie le mot en établissant la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.
beaucoup - J'ai fait de lit beaucoup, parce que je sais que la b fait be et e a u fait o et c o u p fait coup, et là tu mets ensemble il fait beaucoup.	
Je coupe en syllabes et je lis syllabe par syllabe.	

Exemples	Commentaires
Je recommence et je tourne dans un autre mot et je pense que ça c'est le mot que j'ai tourné, j'ai juste un différent mot.	*L'élève :* • utilise les synonymes; il remplace le mot par un autre mot et utilise le sens de la phrase.
Parfois je juste regarde ça. Si je peux pas lis ça bien, je essaie beaucoup de fois mais je peux pas encore je juste passe et fais les autres mots et peut-être ça va faire du sens. *Parfois je lis en avant et parfois je juste continue. Je lis derrière et ça fait un peu de sens.* *Je relis la phrase ou la page et si je sais pas encore, je demande à le professeur.* *termine - je lis les mots après le mot <u>termine</u> pour comprendre qu'est-ce que ça veut dire [...] Sa tête se termine par 2 courtes antennes. La tête finit quand les antennes sont en haut de sa tête.*	*L'élève utilise une combinaison de moyens; il* • se réfère au sens de la phrase pour identifier un mot; • passe le mot pour y revenir ensuite, si nécessaire; • lit avant et après et vérifie le sens; • utilise un dernier recours : l'enseignant.
J'ai pensé à ma question et j'ai pensé qu'est-ce qui je sais pour des fourmis.	*L'élève :* • utilise ses connaissances antérieures.
Je juste sais ces mots parce que il est écrit dans la classe.	*L'élève :* • utilise les mots affichés dans la salle de classe.

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Compréhension écrite

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension écrite 5

- Analyse des erreurs commises lors du rappel 5

Modèle d'analyse du processus en compréhension écrite 6

- Planification 6
- Gestion 6

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

· Point de vue de l'enseignant

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation portera à la fois sur le produit (l'entretien avec l'enseignant) et sur le processus (les stratégies de lecture utilisées). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *à la page 10 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la lecture (pages 2 à 4 du guide);*
- *pour éviter la confusion ou l'anxiété chez certains élèves, je modèlerai la façon de m'y prendre pour choisir un insecte;*
- *ensemble, ils planifieront leur lecture en faisant appel à leurs connaissances antérieures du thème choisi et sur les stratégies de lecture. Je guiderai les élèves dans leur premier contact avec le texte (page 3 du guide);*
- *les élèves ont déjà eu l'occasion de rapporter oralement ce qu'ils ont lu. Ils ont également eu l'occasion de se faire enregistrer.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après la présentation de la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche, et avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 3 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *les textes choisis s'inscrivent dans le thème des insectes en sciences. Les élèves ont eu l'occasion d'explorer ce thème. Ils ont acquis le vocabulaire de base pour aborder ces textes. Les textes présentent quelques mots nouveaux. Toutefois, les élèves pourront utiliser les illustrations pour construire le sens de ces mots;*
- *les élèves choisissent un insecte sur lequel ils veulent s'informer (page 2 du guide);*
- *à la suite de mon entretien avec chaque élève, ils pourront communiquer à leurs camarades de classe ce qu'ils ont retenu sur l'insecte qu'ils auront choisi.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- *après la présentation de la tâche, les élèves feront des prédictions sur le contenu; ensemble nous reverrons les moyens dont ils disposent pour surmonter une difficulté (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- *à la suite de la lecture, les élèves présenteront à un petit groupe l'insecte qu'ils ont choisi (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives) et ils expliqueront les moyens utilisés pour surmonter une difficulté (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les consignes qui seront transmises aux élèves indiquent clairement ce qu'ils doivent faire ressortir du texte (voir page 3 du guide). Le texte contient les informations recherchées et ces informations sont présentées de façon explicite. Quant aux résultats d'apprentissage reliés au processus, ceux qui ne peuvent être observés de façon objective ne seront pas évalués.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait d'offrir un choix de textes aux élèves ajoute de la valeur à la tâche parce qu'ils peuvent se donner des buts différents. Certains pourront choisir un texte qui leur permettra de répondre à certaines questions qu'ils se posent sur cet insecte. D'autres pourront choisir un texte pour satisfaire leur curiosité, car ils connaissent peu ou pas cet insecte. Et enfin, d'autres pourront choisir un texte pour valider leurs connaissances sur cet insecte. Dans une telle situation, les élèves sont beaucoup plus motivés;

- le fait de choisir un texte permet également aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures de façon naturelle, sans aide extérieure;

- le fait d'écrire au tableau les mots qui ressortiront lors du remue-méninges permettra aux élèves de se familiariser avec les mots qu'ils connaissent oralement, mais qu'ils n'ont peut-être pas eu l'occasion de lire souvent de façon autonome;

- le rappel de ce qui a été lu est plus représentatif de ce que l'on fait dans la vraie vie à la suite d'une lecture. Par exemple, lorsque je lis un article, je réponds rarement à des questions de compréhension. Habituellement, j'en parle aux autres ou bien je prends des notes si c'est quelque chose que je prévois réutiliser plus tard;

- lors de l'entretien avec les élèves, je pourrai constater jusqu'à quel point ils sont conscients des moyens qu'ils utilisent pour aborder un texte. Même si ces entretiens prennent beaucoup de temps, je trouve qu'avec des élèves de ce niveau scolaire, c'est la meilleure façon de procéder, car ils ne pourraient pas s'exprimer aussi facilement à l'écrit;

- lors de l'entretien, le fait d'avoir identifié des mots précis à partir de certains critères (voir page 6 du guide) oriente les interventions des élèves. Par expérience, je sais que lorsque je leur demande s'il y avait des mots difficiles à lire, plusieurs élèves disent non. Ou encore, lorsque je leur demande, sans point de référence, ce qu'ils font lorsqu'ils ont de la difficulté à lire un mot, la plupart des élèves ont une bonne connaissance théorique des moyens dont ils disposent pour aborder la lecture. Toutefois, dans la pratique, c'est autre chose.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- même si les élèves ont souvent eu l'occasion de choisir un texte, certains ont peu de critères sur lesquelles baser leur décision. Le modelage pourra les aider. **Toutefois**, je devrais être **vigilante** et les guider de façon particulière si nécessaire (par exemple, les guider lors du survol des textes);

- je ne suis pas certaine si je devrais orienter le remue-méninges de manière à faire ressortir les mots difficiles. En faisant ça, j'ai peur qu'ils pensent que le défi est trop grand pour eux et qu'ils abandonnent avant d'avoir commencé, **alors que** les **illustrations** sont vraiment **explicites** sur le sens de ces mots;

- bien que j'aime m'entretenir avec les élèves sur leur lecture, je trouve que cette situation d'évaluation sommative peut désavantager certains élèves. Pour certains élèves, il s'écoulera beaucoup de temps entre la lecture elle-même et le moment de l'entretien. Je devrais **donc** leur permettre de **jeter un dernier regard sur leur texte** avant de m'entretenir avec eux. Ce que je cherche avant tout, c'est d'évaluer leur habileté en lecture, et non pas la capacité de leur mémoire à long terme. Même moi, lorsque je viens de lire un texte, je peux en dire long. Toutefois, lorsqu'il s'est écoulé un peu de temps entre le moment où j'ai lu le texte et le moment où j'en parle, je m'aperçois que je n'ai retenu que ce qui m'intéressait. Je ne peux pas en parler avec la même précision.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension écrite

Dans l'ensemble, les élèves ont retenu l'information essentielle pour démontrer leur compréhension. Ils ont nommé et décrit les principales caractéristiques de l'insecte choisi. L'information retenue couvrait les divers aspects traités (apparence, habitat, nourriture, faits divers). La plupart des élèves ont regroupé l'information en catégories. Plusieurs ont reformulé l'information à leur façon, démontrant ainsi qu'ils l'avaient intégrée dans leur bagage de connaissances. Quelques élèves peuvent fournir une raison plausible pour appuyer leur choix de lecture : « J'ai choisi le criquet, parce que je sais beaucoup de choses sur le criquet. » et « Quand je suis en première année, … je a des lizards et les lizards mangent du criquet. ». Même si, dans certains cas, leur réponse peut me sembler anodine, je trouve important de leur laisser la chance de s'exprimer sur ce sujet. En effet, c'est en prenant conscience des raisons qui justifient leur choix qu'ils développeront le goût de la lecture. Pour faciliter cette prise de conscience, je devrais expliquer davantage ce qui m'incite à choisir un livre.

- **Analyse des erreurs commises lors du rappel**

Dans les exemples de travaux d'élèves, on note que certains d'entre eux ont commis des erreurs qui faussent leur représentation de la réalité décrite :

- à la page 4, l'élève dit que « *sur ses pattes-là il a de la poils pour protéger* », alors que ces poils l'aident à nager. L'élève reconnaît ainsi l'importance des poils pour cet insecte, mais pas leur fonction principale;
- à la page 5, l'élève dit que le criquet « *peut sauter 50 cm* », alors que dans le texte indique 75 cm. L'élève reconnaît ainsi que le criquet saute loin pour sa longueur, même s'il ne mentionne pas la longueur exacte;
- à la page 7, l'élève dit que le dytique « *peut va dans l'eau pour 30 minutes* », alors que le texte mentionne 36 heures. L'élève reconnaît ainsi que le dytique peut rester longtemps sous l'eau sans respirer, même s'il ne mentionne pas la durée exacte.

Si, en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation, je m'aperçois que les élèves se sont donné une représentation fautive de la réalité traitée dans le texte, je dois apporter les correctifs nécessaires afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Dans cette situation évaluative, je peux apporter des **correctifs** lors de l'élaboration des schémas pendant le **Retour collectif** (voir *Guide de l'enseignant*, page 4). Je peux amener les élèves à modifier leur représentation de la réalité traitée, en les aidant à établir les liens entre ce qui a été dit et ce qui est écrit.

Modèle d'analyse du processus en compréhension écrite

- **Planification**

  - Il est difficile de dire de façon précise si tous les élèves ont effectivement activé leurs connaissances sur le sujet avant d'aborder la lecture. Il aurait fallu leur demander d'écrire ce qu'ils savaient déjà sur l'insecte choisi, au lieu de faire un remue-méninges. **Toutefois**, au fil des jours, **je peux observer la contribution de chaque élève** à un remue-méninges. Je peux même analyser les liens qu'il y a avec ce qui a déjà été dit et ce qu'il propose. Je peux déterminer si c'est une nouvelle idée qui fait avancer l'exploration du sujet ou si c'est une connaissance erronée. Cette information me permet également de voir **comment** l'élève a organisé ses connaissances sur le sujet. Toutefois, à ce stade-ci, je me garde de porter un jugement sur la **qualité** de ce qu'il propose, car ce sont ses connaissances antérieures qu'il nous dévoile. Tout ce que je peux faire, c'est l'aider à mieux les organiser et à accroître son bagage de connaissances sur le sujet. C'est à la suite de la lecture que je pourrai revenir sur l'information qui est ressortie du remue-méninges. Je pourrai apporter des correctifs, soit en ce qui a trait à la **qualité** de ce qui est proposé ou à l'**organisation** des connaissances.

  - Je sais que c'est important d'amener les élèves à prendre conscience des moyens dont ils disposent pour aborder la lecture. Toutefois, je dois m'assurer que ce ne sont pas seulement des connaissances théoriques, mais qu'ils sont capables de les utiliser dans la pratique.

- **Gestion**

  - Les exemples présentés dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* m'indiquent que certains élèves disposent d'un éventail de moyens pour surmonter leurs difficultés lorsqu'ils sont en pleine action. De plus, ils en sont conscients et ils sont capables d'en parler. Par contre, d'autres éprouvent des difficultés et ne savent pas comment faire pour résoudre leurs problèmes.

  - Si je veux aider tous les élèves à poursuivre leur apprentissage, je dois tenir compte de leur point de départ. Pour y arriver, je dois organiser mon enseignement de manière à rejoindre tous mes élèves. Je sais pertinemment que cela ne peut se faire en travaillant en grand groupe seulement. Je dois trouver des occasions où :
    - le modelage d'une stratégie de lecture visera l'ensemble des élèves (ex. : comment faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture);
    - le modelage d'une stratégie visera les élèves qui ont peu ou pas de connaissances sur une stratégie en particulier. Je pourrai demander à un ou quelques élèves qui ont déjà développé une bonne connaissance sur la stratégie en question d'expliquer aux autres comment ils procèdent (pratique guidée). Ces élèves auront ainsi l'occasion de prendre davantage conscience de ce qu'ils font;

- j'organiserai des groupes de lecture coopérative. Par exemple, au départ, je pourrais jumeler un élève fort et un élève moyen qui pourront travailler avec un minimum de soutien. Lors de ces situations, je pourrais travailler avec le groupe d'élèves qui a peu ou pas de connaissances sur la stratégie en question. Ou encore, je pourrais travailler avec eux une stratégie de base, soit pour renforcer les acquis ou rendre les élèves plus conscients des moyens dont ils disposent, et ainsi de suite.

Peu importe les moyens choisis, c'est à moi que revient le rôle d'aider les élèves à organiser leurs connaissances. Par exemple, je dois mettre en évidence les moyens possibles pour surmonter un bris de compréhension, que ce soit au niveau du mot ou de la phrase.

Exemple :

• un mot difficile à lire	• trouver les syllabes, relire le mot et relire la phrase pour vérifier le sens; • continuer à lire et décider si le mot est important pour bien comprendre; si c'est le cas, revenir au mot difficile et essayer de le comprendre; • relire ce qui est écrit avant et ce qui suit le mot; émettre une hypothèse à partir du sens de la phrase; etc.
• un mot nouveau	• émettre une hypothèse et relire la phrase;
• etc.	• etc.

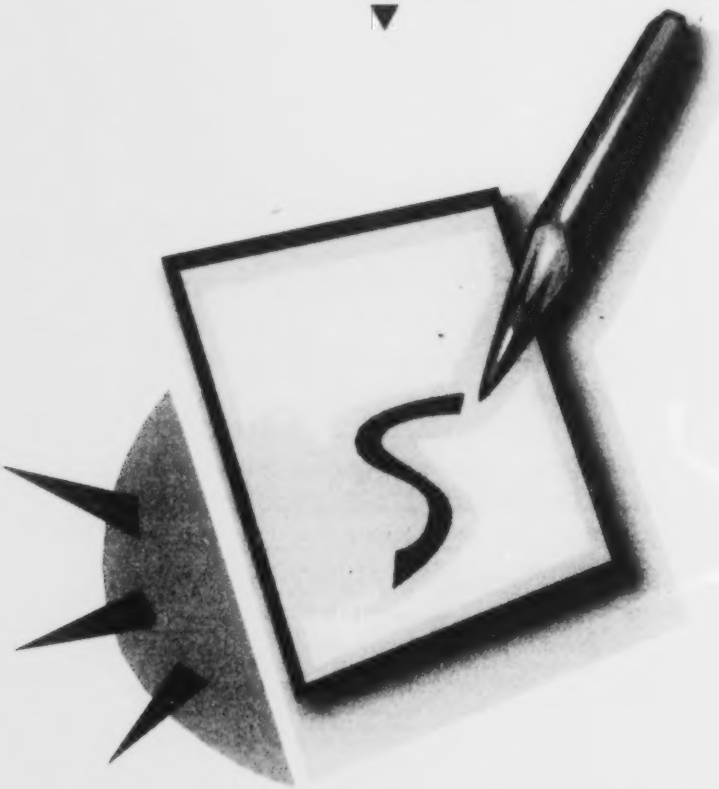
Pour cela, je dois partir des moyens que les élèves ont eux-mêmes utilisés pour surmonter une difficulté ou la prévenir. Le schéma doit prendre forme au fil des expériences des élèves. Je dois agir comme quelqu'un qui les aide à bâtir leurs connaissances, et non comme quelqu'un qui transmet des connaissances.

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Production écrite



Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

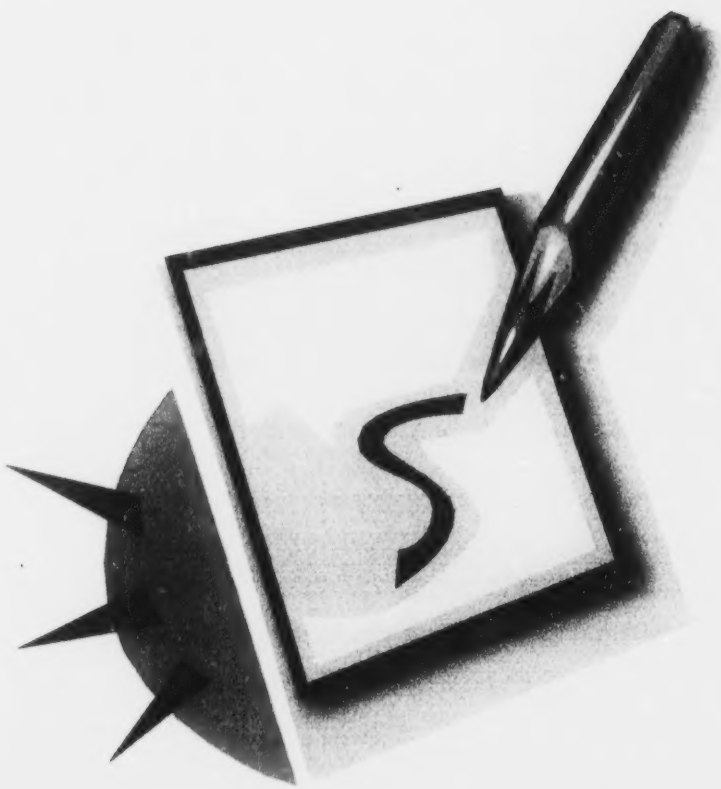


Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives pour l'enseignant 2

Le bourdon 5

Schéma pour le bourdon 9

Critères de notation 10

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite	*Le bourdon*	trois sessions de 30 à 45 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves présentent le résultat d'une courte recherche sur un insecte. À partir d'un court texte illustré, lu par l'enseignant, et d'un schéma fait de façon collective, ils écrivent quatre informations qu'ils jugent pertinentes pour reconnaître l'insecte.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève :

- construit ou rédige plusieurs phrases pour décrire un insecte;
- choisit l'information essentielle;
- construit ou rédige des phrases complètes;
- choisit des mots et des expressions appropriés;
- orthographie correctement les mots usuels;
- écrit lisiblement en script.

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet;
- tire profit du remue-méninges pour exprimer ses idées;
- formule des hypothèses sur l'orthographe des mots;
- consulte une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots usuels.

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de décrire une personne, un animal ou un objet;
- de communiquer le résultat de leur recherche, en rédigeant quelques phrases;
- d'évaluer le processus d'écriture.

Démarche

Avant l'écriture
(première session)

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que vous avez lu un texte sur un insecte et que vous aimeriez leur lire ce texte. Cet insecte, c'est le bourdon.
- Préciser que, à la suite de cette lecture, vous élaborerez ensemble le schéma permettant d'avoir des informations rapides sur cet insecte. Faire référence aux trois textes lus lors du projet de lecture et aux schémas qu'ils ont ensuite élaborés.
- Ajouter que le schéma pour le bourdon les aidera à écrire un court texte pour décrire cet insecte.
- Ressortir avec les élèves les éléments importants auxquels ils devront prêter une attention particulière, lors de la rédaction de leur texte, pour bien décrire le bourdon. Orienter la discussion de manière à faire ressortir les points suivants :
  - fournir un minimum de quatre informations sur le bourdon;
  - faire des phrases complètes qui respectent la structure de la langue française;
  - délimiter les phrases avec une majuscule et un point;
  - employer des mots précis pour décrire le bourdon;
  - orthographier correctement les mots affichés dans la classe ou les mots de leur dictionnaire;
  - s'assurer que leur écriture script est lisible.

Activation des connaissances antérieures :

1. Sur le bourdon

- Demander aux élèves ce qu'ils connaissent déjà sur le bourdon. Inscrire ces informations au tableau ou sur une affiche.
- Lire le texte sur le bourdon et faire le schéma. (L'enseignant peut consulter le modèle du schéma pour le bourdon que l'on retrouve à la page 9 de ce guide.)

2. Sur le processus d'écriture

- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien planifier leur projet d'écriture. Faire référence à une situation semblable.

Planification individuelle :

- Distribuer le *Cahier de l'élève*.
- Lire avec eux les directives à la page 1.
- Inviter les élèves à choisir les informations sur le bourdon à partir du schéma et à les inscrire à la page 2 dans leur cahier.

Pendant l'écriture

- Revoir les attentes avec les élèves.
- Les élèves rédigent leur texte à la page 3 du cahier, à partir des informations choisies précédemment.
- Ramasser les cahiers.

Après l'écriture
Vérification du texte
(deuxième session)

- Écrire au tableau, par ordre alphabétique, les mots et les expressions que les élèves ont utilisés dans leur production écrite, et qui n'avaient pas été étudiés au cours de l'année, ou les mots et les expressions pour lesquels ils n'avaient aucune source de référence.

- Diriger la révision du texte :
  - Inviter les élèves à relire leur texte individuellement, en vérifiant s'ils ont bien complété chaque phrase, si chaque phrase est porteüse de sens.
  - Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver les mots (affiches, banque de mots, etc.).

- Les inviter à relire les mots, un à la fois, pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier s'ils ont mis toutes les lettres de chaque mot et si les lettres sont dans le bon ordre. Revoir avec eux les codes de vérification 1 et 2 afin qu'ils vous indiquent comment ils ont fait pour vérifier leur texte.
- Inviter les élèves à relire leur texte une dernière fois avant de venir vous voir pour une vérification finale.

Note : *Préciser aux élèves pourquoi c'est important, dans certains projets d'écriture, de s'assurer qu'il ne reste aucune erreur dans leur texte.*

Vérification avec l'enseignant
(troisième session)

- Après la vérification personnelle, les élèves rencontrent l'enseignant pour une dernière vérification de leur travail. L'enseignant utilise le *code de vérification 3 ou 4* pour indiquer la nature des corrections.

Présentation finale

- Les élèves copient leur texte au propre à la page 4 de leur cahier.
- **Ramasser les cahiers.**
- Prévoir un temps où les élèves pourront présenter leur texte aux autres élèves de la classe.

Codes de vérification

① – vérification faite sans aide, après une relecture;

② – vérification faite à partir d'un modèle;

③ – vérification faite avec le soutien d'une personne-ressource;

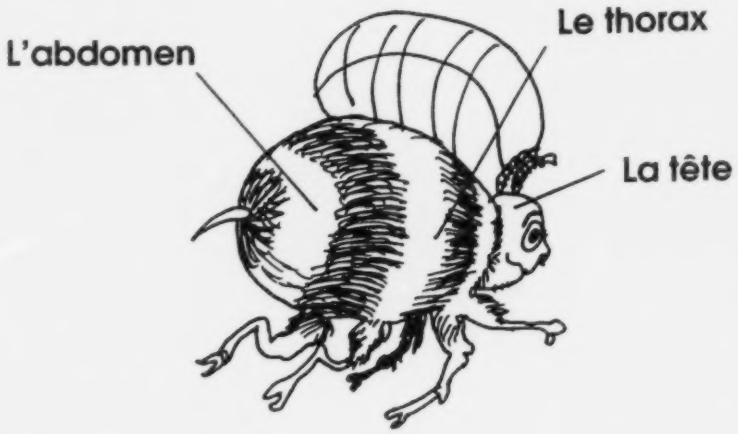
④ – vérification faite par l'enseignant pour des notions dépassant les attentes.

Le bourdon

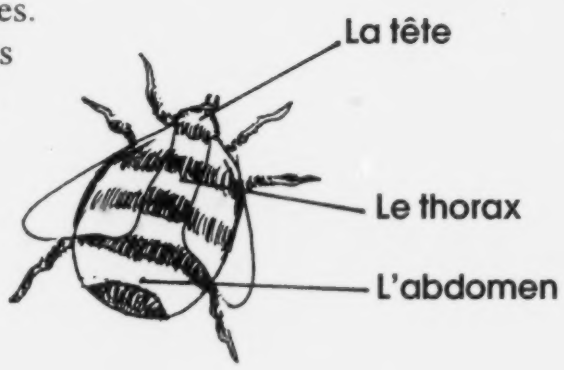
Le bourdon

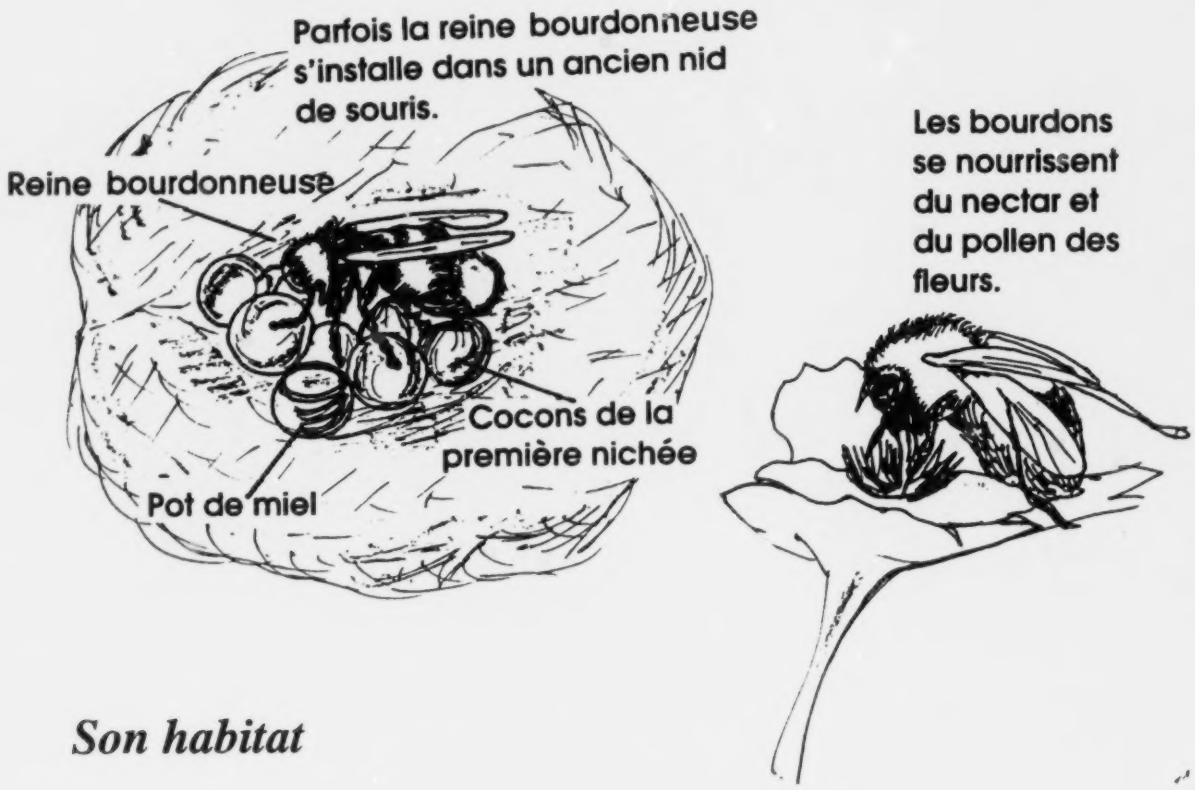
Son apparence

As-tu déjà observé un bourdon? Tu as sans doute remarqué que son **corps** était gros et poilu et qu'il était rayé jaune et noir. Le corps du bourdon est fait de **trois parties** : la tête, le thorax et l'abdomen.



Sa tête porte deux gros yeux et elle se termine par deux courtes antennes. Ses six pattes poilues sont attachées au thorax. L'abdomen du bourdon est très gros.





Son habitat

On retrouve le bourdon partout où il y a des fleurs. Les bourdons vivent en groupe de 100 à 300. Ils construisent leur nid dans le sol, dans les terriers de souris et partout où le nid sera protégé de la pluie. Les bourdons se nourrissent du nectar et du pollen des fleurs.

La reine bourdonneuse garde un pot de miel à l'entrée de son nid. Elle mange ce miel lorsqu'il pleut dehors et qu'elle ne peut pas sortir pour chercher de la nourriture.

Faits intéressants

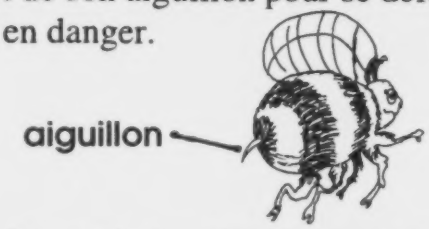
taon

abeille

bourdon

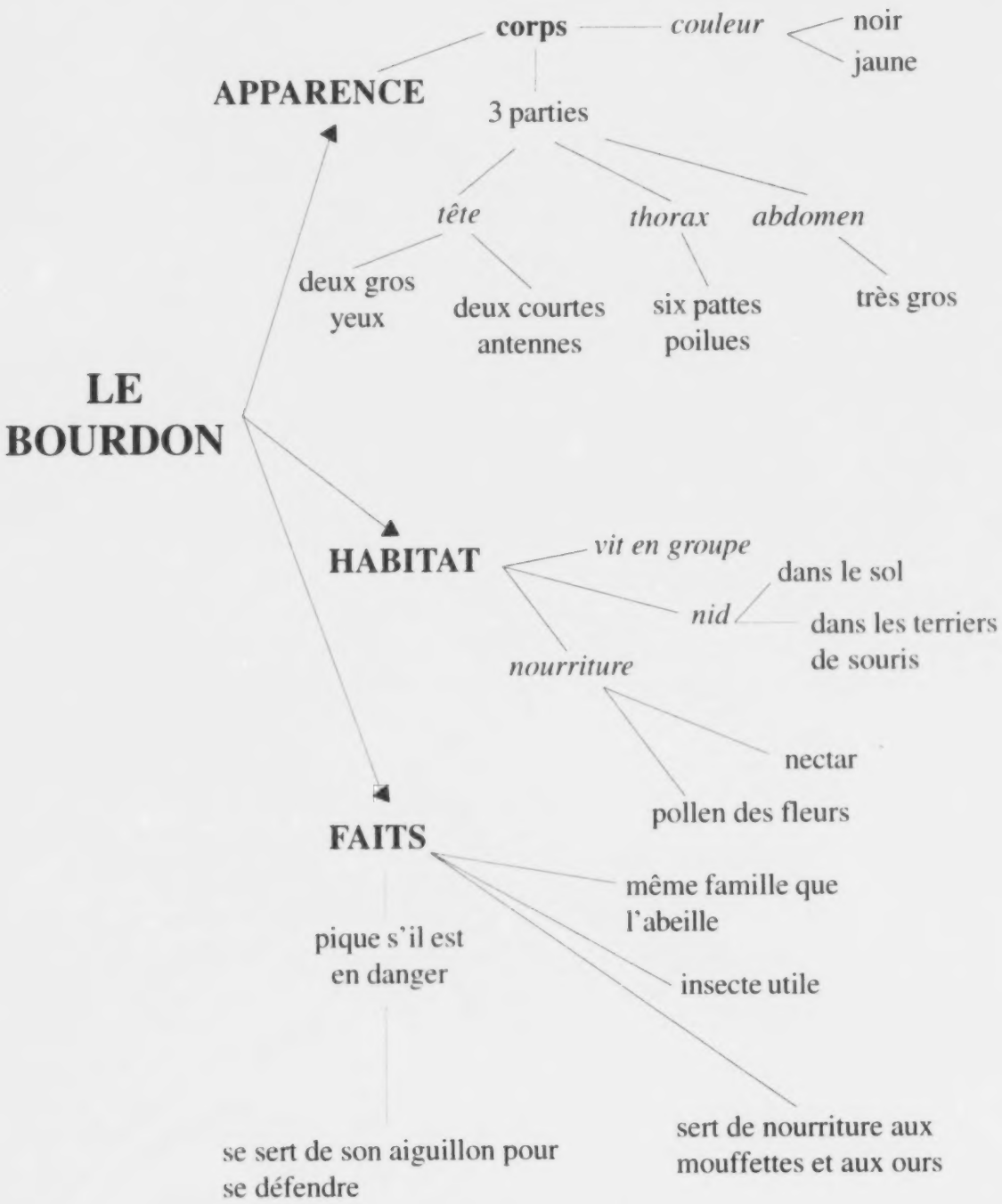
- Le bourdon mesure environ 2 cm.

- Le bourdon fait partie de la même famille que l'abeille. Mais le bourdon n'est pas le mâle de l'abeille.
- Le bourdon se sert de son aiguillon pour se défendre. Il pique seulement s'il est en danger.


aiguillon

- Les bourdons que l'on voit dans les champs sont des ouvriers. Ils récoltent le nectar des fleurs.
- Le bourdon est très utile à l'homme. C'est grâce à lui que nous avons des fruits.
- Les mouffettes et les ours attrapent les bourdons pour les manger.
- Les grenouilles aiment manger des insectes, mais elles ne mangent pas de bourdons. Le bourdon est trop gros et il pourrait piquer la grenouille.

Schéma pour le bourdon



BEST COPY AVAILABLE

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- construit ou rédige plusieurs phrases pour décrire un insecte;
- choisit l'information essentielle.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige plus de quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente de l'information essentielle, pertinente et juste; • fournit plusieurs détails.
2	• construit ou rédige quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente l'information essentielle; • fournit quelques détails.
1	• construit ou rédige moins de quatre phrases pour traiter du sujet; • rédige des phrases répétitives; • présente de l'information vague ou incomplète.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **fonctionnement de la langue et la présentation finale**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit ou rédige des phrases complètes;
- choisit des mots et des expressions appropriés;
- orthographie correctement les mots usuels;
- écrit lisiblement en script.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des expressions et des mots précis et parfois même peu fréquents; • orthographie correctement tous les mots familiers d'une façon indépendante en utilisant diverses stratégies; • forme correctement toutes les lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.
2	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.
1	• construit ou rédige des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots; • ne respecte pas l'orthographe des mots familiers, dans plusieurs cas; • éprouve de la difficulté à former certaines lettres et à respecter l'espacement entre les mots.

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet.
Gestion   *L'élève :*   • tire profit du remue-méninges pour exprimer ses idées;*   • formule des hypothèses sur l'orthographe des mots;   • consulte une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots usuels.

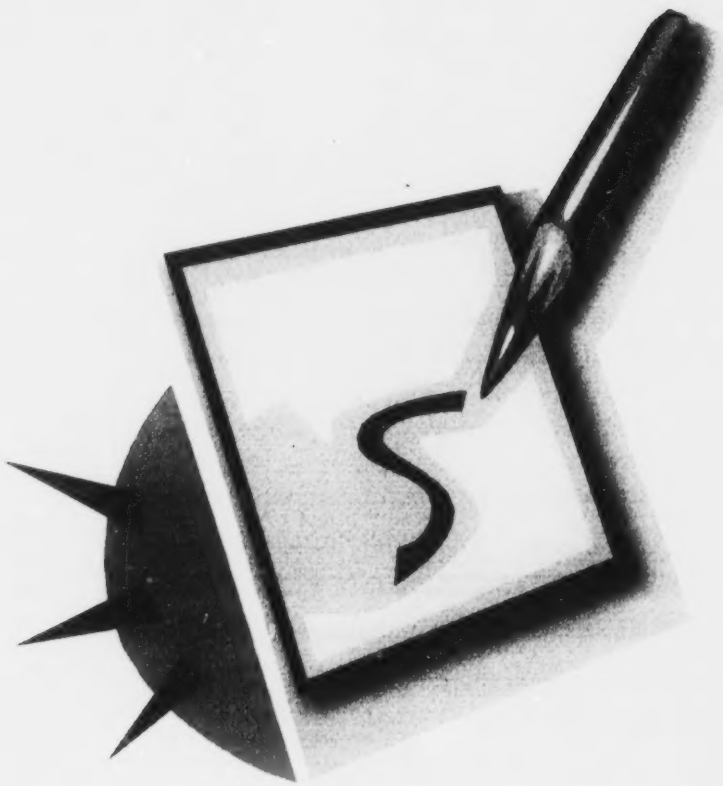
* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Matériel de l'élève



Projet de production écrite

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

BEST COPY AVAILABLE

Le bourdon

Directives à l'élève :

- Ton enseignant va lire un texte sur le bourdon. Ensemble, vous allez faire un schéma pour montrer les informations importantes sur le bourdon.
- Choisis les informations que tu considères comme les plus importantes pour bien connaître un bourdon. Écris ces informations à la page 2.
- Écris ton texte à la page 3, en utilisant les informations importantes sur le bourdon.
- Ensuite, vérifie ton texte en suivant les consignes de ton enseignant.
- Fais vérifier ton texte une dernière fois par ton enseignant.
- Copie ton travail au propre à la page 4.

Les informations importantes sur le bourdon

1.

2.

3.

4.

Copie de travail

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Le bourdon - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4
- Illustration du processus 16

Le bourdon

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Ton enseignant va lire un texte sur le bourdon. Ensemble, vous allez faire un schéma pour montrer les informations importantes sur le bourdon.
- Choisis les informations que tu considères comme les plus importantes pour bien connaître un bourdon. Écris ces informations à la page 2.
- Écris ton texte à la page 3, en utilisant les informations importantes sur le bourdon.
- Ensuite, vérifie ton texte en suivant les consignes de ton enseignant.
- Fais vérifier ton texte une dernière fois par ton enseignant.
- Copie ton travail au propre à la page 4.

Codes de vérification

① – vérification faite sans aide, après une relecture;

② – vérification faite à partir d'un modèle;

③ – vérification faite avec le soutien d'une personne-ressource*;

④ – vérification faite par l'enseignant pour des notions dépassant les attentes.

** Dans la version pilote de cette tâche, les codes de vérification 3 et 4 étaient également accompagnés par les symboles ۞ et ✱ respectivement.*

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- construit ou rédige plusieurs phrases pour décrire un insecte;
- choisit l'information essentielle.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige plus de quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente de l'information essentielle, pertinente et juste; • fournit plusieurs détails.
2	• construit ou rédige quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente l'information essentielle; • fournit quelques détails.
1	• construit ou rédige moins de quatre phrases pour traiter du sujet; • rédige des phrases répétitives; • présente de l'information vague ou incomplète.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **fonctionnement de la langue et la présentation finale**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 2e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit ou rédige des phrases complètes;
- choisit des mots et des expressions appropriés;
- orthographie correctement les mots usuels;
- écrit lisiblement en script.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des expressions et des mots précis et parfois même peu fréquents; • orthographie correctement tous les mots familiers d'une façon indépendante en utilisant diverses stratégies; • forme correctement toutes les lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.
2	• construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.
1	• construit ou rédige des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots; • ne respecte pas l'orthographe des mots familiers, dans plusieurs cas; • éprouve de la difficulté à former certaines lettres et à respecter l'espacement entre les mots.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet.

Gestion

L'élève :

- tire profit du remue-méninges pour exprimer ses idées;*
- formule des hypothèses sur l'orthographe des mots;
- consulte une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots usuels.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation
3	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige plus de quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente de l'information essentielle, pertinente et juste; • fournit plusieurs détails.
3	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots respecte la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases; • emploie des expressions et des mots précis et parfois même peu fréquents; • orthographie correctement tous les mots familiers d'une façon indépendante en utilisant diverses stratégies; • forme correctement toutes les lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.

Exemple

Les informations importantes sur le bourdon

1. Mouffettes et ours mange
2. sol et maison de souris
3. corps trois parties têtes / thorax / abdomen
4. couverture nectar / pollen des fleurs
5. famille de l'abeille

Copie de travail

1 Le bourdon a 3 parties la tête, le thorax et l'abdomen et comme toutes les vraies il a 6 pattes.

Le bourdon est le cousin de l'abeille parce que

2 il a beaucoup de choses en commun.

3 Le bourdon prend les maisons des souris quand elles sont finies car le bourdon peux vivre dans le sol.

Pour la couverture le bourdon mange le nectar des

4 fleurs ou le pollen des fleurs.

Les mouffettes et l'ours mangent les bourdons parce qu'ils pense que les bourdons sont

5 bon et ils les mangent.

BEST COPY AVAILABLE

Le bourdon

1 Le bourdon a trois parties la tete, le thorax et l'abdomen et comme tous les insectes il a six pattes.

2 Le bourdon est le cousin de l'abeille parce que il a beaucoup de choses encommenun.

3 Le bourdon prend des maisons de souris quand ils ont finivee ou le bourdon peux vivre dans le sol.

4 Pour la nourriture mange le nectar des fleur ou le pollen des fleurs.

5 Les mouffettes et l'homme les mange parce que les bourdon sont bon et ils les mangent

Commentaires	
Traitement du sujet – 3	**Fonctionnement de la langue – 3**
L'élève : • rédige des phrases variées qui présentent des renseignements dans les trois catégories : apparence/habitat/faits intéressants; • ajoute à sa description des connaissances personnelles et présente de l'information juste; ex. : « et comme tout les incests, il a 6 pattes. »; • explique certains faits; ex. : « … parce-que il a beaucoup de choses encomment » [en commun]; • ajoute des détails intéressants pour enrichir son texte. Ex. : « prend les maisons de les souris quand il son fini avec… », « … les bourdon son bon… ».	**Structure de la phrase** *L'élève :* • rédige des phrases complètes dont la complexité est exceptionnelle pour un élève de 2e année fréquentant un programme d'immersion. Ex. : « … et comme tout les incests il a six pattes. », « … parce-que il a… », « Pour la nourriture le bourdon mange… »; (À noter que, lors de la transcription, l'élève a omis les mots « le bourdon » dans la 4e phrase.) • emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases. **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie des mots précis et variés pour traiter du sujet. Ex. : « Le bourdon est le cousin de l'abeille… », « … encomment [en commun] ».
Présentation finale – 3	**Usage** *L'élève :* • orthographie correctement tous les mots familiers; il corrige plusieurs erreurs du pluriel avec l'aide de l'enseignant (code de correction ③). Ex. : « Les mouffettes, les bourdons sont bons… »
Calligraphie *L'élève :* • forme correctement toutes les lettres; l'espacement entre les mots n'est pas toujours clair (le thorax, pence que…); • n'est pas familier avec le modèle de lignes fourni, toutefois, son écriture est lisible.	

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation
3	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige plus de quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente de l'information essentielle, pertinente et juste; • fournit plusieurs détails.
2	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.

Exemple

Les informations importantes sur le bourdon

1. deux gros yeux
2. deux coutes antennes
3. 100 à 300
4. insectes utile

Copie de travail

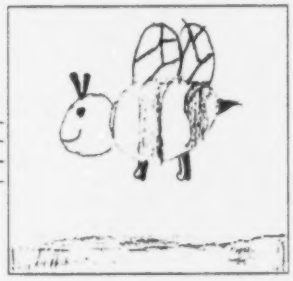
Le bourdon à deux
2. vraiment
vrament gros yeux Le
2. énormes
bourdon à deux énormes
1. Le
antennes. Les bourdon et un
1. insecte
insectes qui vit en griope de
2. groupe
100 à 300. Les insectes utile
2. aide
ède les fruie de puse. 3. à pousser.
1. des
Il amene les pollen et des nectar
2. fleurs
flaires 3. Fleurs a un autre.

BEST COPY AVAILABLE

le bourdon

Le boudon à deux vraiment gros yeux. Le boudon à deux énorme antennes. Le bourdon et un insectes qui vit an groupe de 100 à 300. Les insectes utile aide les fruie de pousser. Il amene les pollen et des necter d'un fleur a un autre.

Au revoir



Commentaires

Traitement du sujet – 3

L'élève :

- rédige des phrases variées pour présenter l'apparence du bourdon; ex. : « deux vraiment gros yeux », son habitat; ex. : « groupe de 100 à 300 » et quelques faits intéressants; ex. : « Il amene les pollen et des nectar… »;
- fait la description du bourdon à partir de renseignements tirés du schéma sur le bourdon et de ce qu'il a retenu du texte; ex. : « an groupe de 100 à 300. »; un seul fait ne semble pas juste : il écrit « deux énormes antennes », alors que dans le texte on retrouve « deux courtes antennes ».
- fait appel à ses connaissances antérieures pour enrichir sa présentation; ex. : « Les insectes utile ade les fruie de pusé. Il amene les pollen et des nectar d'un flores a un autre. ».

Présentation finale – 2

Calligraphie

L'élève :

- forme l'ensemble des lettres correctement; respecte l'espacement entre les mots.

Fonctionnement de la langue – 2

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige des phrases complètes qui respectent la structure de phrase française, à l'exception d'une inversion mineure; ex. : « Le bourdon à deux vraiment gros yeux. »; débute ses phrases de manière répétitive; ex. : « Le bourdon… »; il emploie la majuscule et le point pour délimiter ses phrases.

Vocabulaire

L'élève :

- emploie correctement les mots tirés du schéma sur le bourdon.

Usage

L'élève :

- orthographie correctement la plupart des mots familiers;
- corrige plusieurs erreurs d'orthographe en utilisant une variété de moyens : la relecture, la consultation de sources de référence, l'aide d'une personne-ressource.

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente l'information essentielle; • fournit quelques détails.
2	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.

Exemple 1

Les informations importantes sur le bourdon

1. même famille que l'abeille
2. piquent s'il est en danger
3. se sert de son aiguillon pour se défendre
4. sert de nourriture aux moufettes et aux ours

dans les terriers de souris

Copie de travail

Les Bourdons sont dans le même famille que l'abeille (les abeilles) 3/a

Les bourdons piquent s'il est en danger.

Les bourdons sert de nourriture aux moufettes et aux ours.

Les bourdons vivent dans les terriers de souris.

Les bourdons sont rayés (3 rayés) noir et jaune

BEST COPY AVAILABLE

Les bourdons

Les bourdons sont dans la même famille que les abeilles.
Les bourdons piquent s'il est en danger

Les bourdons sert de nouriture aux moufettes et aux ours.
Les bourdons vivent dans les terrie res de souris.
Les bourdons sont rayés noir et jaune.

Commentaires

Traitement du sujet – 2

L'élève :

- construit et rédige* des phrases qui traitent de différents aspects du sujet;
- présente des informations essentielles, sans trop donner de précisions; ex. : « Les bourdons vivent dans les terriers de souris. »;
- fait la description uniquement à partir du schéma;
- fournit des détails simples; ex. : « Les bourdons sont rerer (rayés) noir et jaune. » ou « s'il est en danger ».

Présentation finale – 2

Calligraphie

L'élève :

- forme correctement toutes les lettres; respecte l'espacement entre les mots; ne semble pas familier avec ce modèle de lignes fourni.

Fonctionnement de la langue – 2

Structure de la phrase

L'élève :

- construit des phrases complètes qu'il délimite à l'aide de la majuscule et du point; il débute ses phrases de manière répétitive; ex. : « Le bourdon… ».

Vocabulaire

L'élève :

- emploie correctement les mots tirés du schéma sur le bourdon; ex. : « Les bourdons sert de nouriture aux moufettes et aux ours. ».

Usage

L'élève :

- orthographie correctement, de façon indépendante, la plupart des mots familiers, en utilisant diverses stratégies.

* Construire : choisir et organiser dans une phrase les mots fournis.
Rédiger : générer et composer une phrase.

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente l'information essentielle; • fournit quelques détails.
2	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.

Exemple 2

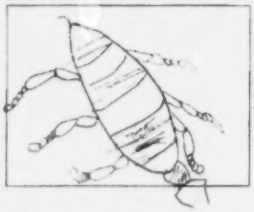
Les informations importantes sur le bourdon

1. deux gros yeux ✓
2. insecte utile ✓
3. pique s'il est en danger ✓
4. vit en groupes ✓

reine il pleut ✓

Copie de travail

Les bourdons à deux gros yeux. Les bourdons et les insectes utile. Les bourdons pique s'il est en danger. Les bourdons vit en groapes de 100 à 300. La reine ne pas álè déor quant il pleut.



Les bourdons

Les bourdons à deux gros yeux. Les bourdons sont les insectes utile. Les bourdons pique s'il est en danger. Les bourdons vit en groupes de 100 à 300. La reine ne pas álè dehors quant il pleut.

Au revoir

Commentaires

Traitement du sujet – 2

L'élève :

- rédige et construit cinq phrases variées qui traitent de divers aspects du sujet traité;
- présente de l'information essentielle; il offre peu d'information sur l'apparence du bourdon, mais précise que c'est un insecte;
- utilise l'information tirée du schéma et ce qu'il a retenu du texte pour présenter le bourdon; il fournit des détails intéressants sur la vie en groupe et sur la reine; ex. : « Les bourdons vit en groupes de 100 à 300. », « La reine ne pas álè deor quant il pleut. ».

Présentation finale – 2

Calligraphie

L'élève :

- forme correctement toutes les lettres; respecte l'espacement entre les mots.

Fonctionnement de la langue – 2

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige et construit des phrases complètes et respecte la ponctuation; il débute ses phrases de manière répétitive; ex. : « Les bourdons… »; il prend des risques pour écrire une idée. Ex. : « La reine ne pas álè deor… ». Toutefois, il ne respecte pas encore la séquence *ne + verbe + pas* de façon autonome.

Vocabulaire

L'élève :

- emploie correctement les mots tirés du schéma sur le bourdon;
- utilise des mots précis tels que « quant il pleut ».

Usage

L'élève :

- orthographie correctement tous les mots familiers; il reconnaît seul quelques erreurs qu'il corrige; par exemple, il écrit « bourdons », avec s;
- identifie un mot dont il questionne l'orthographe et requiert l'aide de son enseignant pour l'écrire correctement. Ex. : « deor » → dehors.

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige quatre phrases non répétitives pour traiter du sujet (apparence, habitat et faits intéressants); • présente l'information essentielle; • fournit quelques détails.
2	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases complètes dont l'ordre des mots peut, à l'occasion, ne pas respecter la structure de phrase française; il emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter ses phrases; • emploie des mots précis et variés; • orthographie correctement tous les mots familiers en requérant de l'aide pour certains mots; • forme correctement l'ensemble des lettres en script et respecte l'espacement entre les mots.

Exemple 3

Les informations importantes sur le bourdon

1. Il corps 3 partes tête, thorax et abdomen.
2. couleurs jaune et noir.
3. Vis en groupe de 100-300 bourdons
4. Même famille que l'abeille
5. Aime manger le nectar et le pollen des fleurs
6.

Copie de travail

Le bourdon a un corps en 3 parties la tête le thorax et l'abdomen.

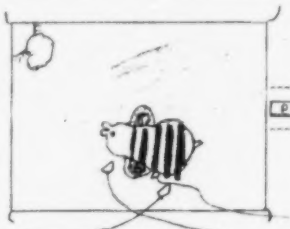
Les couleurs de le bourdon est jaune et noir.

Les bourdons vivent en groupe de 100 à 300 bourdons

Le bourdon est dans la même famille que l'abeille.

Le bourdon aime manger le nectar et le pollen des fleurs

BEST COPY AVAILABLE



Le bourdon

Le bourdon a un corps en 3 parties la tête le thorax et l'abdomen.

Les couleurs du bourdon est jaune et noir.

Les bourdons vivent en groupe de 100 à 300 bourdons.

Le bourdon est dans la même famille que l'abeille.

Le bourdon aime manger le nectar et le pollen des fleurs.

Commentaires

Traitement du sujet – 2

L'élève :

- rédige et construit cinq phrases variées qui traitent de différents aspects du sujet;
- présente de l'information essentielle sur le bourdon; ex. : « … corps en 3 parties… », « Les couleurs de le bourdon est jaune et noir. »;
- utilise presque uniquement de l'information tirée du schéma sur le bourdon; ex. : « Le bourdon est dans la même famille que l'abeille. »;
- fournit quelques détails simples tels que « en groupe de 100 à 300 bourdons. Le bourdon aime manger… ».

Présentation finale – 2

Calligraphie

L'élève :

- forme correctement toutes les lettres; respecte l'espacement entre les mots; ne semble pas familier avec ce modèle de lignes fourni.

Fonctionnement de la langue – 2

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige et construit des phrases simples et complètes qu'il délimite à l'aide de la majuscule et du point;
- débute ses phrases de manière répétitive; ex. : « Les bourdons… ».

Vocabulaire

L'élève :

- emploie correctement les mots tirés du schéma sur le bourdon.

Usage

L'élève :

- orthographie correctement tous les mots familiers;
- corrige ses erreurs à partir d'un modèle; ex. : « abbomen → abdomen », avec l'aide de l'enseignant; ex. : « vie → vivent » ou tout seul; ex. : « dourdon → bourdon ».

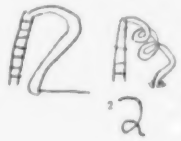
BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation
1	**Traitement du sujet** *L'élève :* • construit ou rédige moins de quatre phrases pour traiter du sujet; • construit ou rédige des phrases répétitives; • présente de l'information vague ou incomplète.
1	**Fonctionnement de la langue et présentation finale** *L'élève :* • construit ou rédige des phrases incomplètes ou ne respecte pas la structure de phrase française; il ne délimite pas ses phrases; • emploie souvent les mêmes mots; • ne respecte pas l'orthographe des mots familiers, dans plusieurs cas; • éprouve de la difficulté à former certaines lettres et à respecter l'espacement entre les mots.

Exemple

Les informations importantes sur le bourdon

1. deux gros yeux
2. corps 3 parties
3. jaune noir couleurs
4. même famille que l'abeille
5.
6.



Copie de travail

du bourdon

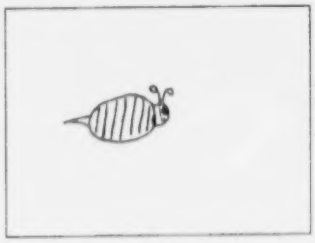
les couleurs sont jaune et noir.

Tous les insectes ont une tête, thorax et abdomen.

le bourdon est dans la même famille que l'abeille.

le bourdon a deux gros yeux.

BEST COPY AVAILABLE



Le bourdon

Les couleurs du Bourdon sont jaune et noir.

Tous les insectes ont une tête, thorax et abdomen.

Commentaires	
Traitement du sujet – 1*	**Fonctionnement de la langue – 1***
L'élève : • rédige une phrase; ex. : « Toute les insecte… » et construit trois phrases pour traiter d'une catégorie d'information; • utilise l'information tirée du schéma; • fait une généralisation sur les insectes sans établir de liens explicites avec le bourdon; ex. : « Toute les insecte ont une tête, thorax et abdomen. »; • ajoute peu à ce qui est fourni dans le schéma.	**Structure de la phrase** *L'élève :* • construit des phrases simples et complètes qui respectent la structure de phrase française et la ponctuation. **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie correctement les mots tirés du schéma; il omet de placer le déterminant devant certains noms; ex. : « … un tête, thorax et abdomen. ». **Usage** *L'élève :* • reproduit correctement tous les mots tirés du schéma; il corrige quelques erreurs avec l'appui de l'enseignant; ex. : « les insectes, une tête. »
Présentation finale – 1*	
Calligraphie *L'élève :* • éprouve de la difficulté à transcrire son texte lisiblement; en observant la copie de travail, on remarque qu'il peut former la plupart des lettres correctement; ne semble pas familier avec le modèle de lignes fourni.	

1 Cet exemple se rapproche du niveau de rendement 2. En effet, l'élève fournit le minimum d'information requis pour traiter le sujet, sauf qu'il manque de précision et de détails. Il construit des phrases correctes, mais surtout en reprenant tels quels les éléments fournis dans le schéma.*

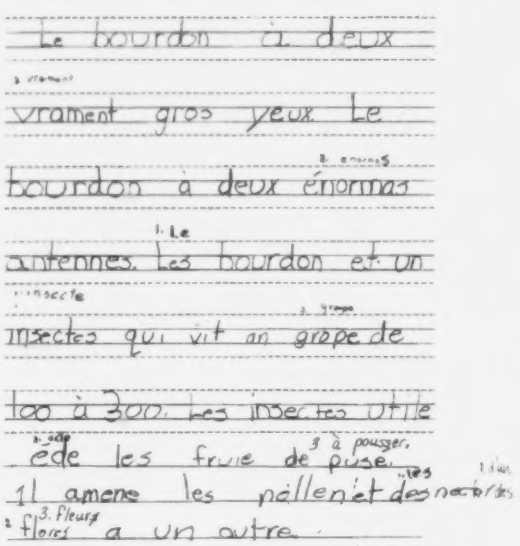
BEST COPY AVAILABLE

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet.   **Gestion**   *L'élève :*   • tire profit du remue-méninges pour exprimer ses idées;*   • formule des hypothèses sur l'orthographe des mots;   • consulte une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots usuels.

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de gestion

Exemple 1	Commentaires
Copie de travail  Le bourdon à deux vrament gros yeux Le bourdon à deux énormas antennes. Les bourdon est un insecte qui vit en grope de 100 à 300. Les insectes utile ede les fruie de puse. Il amene les pallen et des nectar a un autre.	*L'élève :* • consulte une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe de ses mots (code ②); ex. : « vrament – vraiment », « grope – groupe », « ede – ade »; • fait référence au mot anglais « énormas » (*enormous*), en fait une recherche et trouve le mot similaire en français; • fait des corrections lors d'une relecture (code ①). Ex. : Les → le bourdon, insectes → insecte.

Exemple 2	Commentaires
Copie de travail Les bourdons ont des gros yeux. Les bourdons vivent en groupe de 100 à 300. Il et dans la même famille que l'abeilles. Les bourdons mangent de pollen des fleurs.	*L'élève :* • formule des hypothèses à partir de ses connaissances sur l'accord en nombre des noms et des verbes; ex. : « Les bourdons mangent… des fleurs. », « … yeux, Les bourdons vitent… »; • lors de la relecture, il apporte des changements aux accords en nombre des noms et des verbes. Il a acquis certaines connaissances, mais il n'est pas conscient de certaines particularités de la langue.

Exemple 3	Commentaires
Copie de travail Les bourdons à deux gros yeux. Les bourdons et les insectes utile. Les bourdons pique s'il est en danger. Les bourdons vit en groupes 100 à 300. La reine ne pas álè déor quant il pleut.	*L'élève :* • formule des hypothèses sur l'orthographe des mots à partir de ses connaissances des graphèmes et des phonèmes; ex. : « álè deor », ainsi que des liaisons; ex. : « quant il pleut »; • formule des hypothèses à partir de ses connaissances sur l'accord en nombre des noms et des verbes; ex. : « … Les bourdons, Les bourdons sont… »; • fait une correction de structure de phrase lors d'une relecture; ex. : « … vit en groupes de 100… ».

Exemple 4	Commentaires
Copie de travail Les bourdons vivent dans la sol. Les bourdons mange du pollen et nectar. Il a trés parties la tête, tharax et l'abdomen. Les bourdons sons utiles à toutes animales qui mange de la fruits. Les bourdons aime la nectar et la pollen. 	*L'élève :* • formule une hypothèse pour accorder un verbe et un nom au pluriel. Ex. : « Les bourdons sons utiles à tout les animales qui mange de la fruits. »

Exemple 5	Commentaires
Copie de travail Les trois parties de la bourdon sont tres importante la tête as les yeux et les antaines, le thoraxas les six patte et labdomen est tres grosse. Quand les arbres de fruits as des fleurs Le bourdon va fleur à fleur pour mélangé la pollen pour faire des fruits. Le bourdon est l'abeille est dans la même famille les deux regarde arère mait sont pas. Le bourdon est un insecte utile comme l'abeille elle cherche du nectar pour faire de la miel.	*L'élève :* • formule des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des graphèmes et des phonèmes, puis vérifie l'orthographe de son mot en consultant une banque de mots ou un dictionnaire (code de correction ②). Ex. : « entaines 2.a 1.enne » pour donner « antenne ».

Exemple 6	Commentaires
Copie de travail Le bourdon est dans la même famille que l'abeille. Le bourdon fais son nid dans le sol et dans les terriers de souri. Les bordon vit en groupe d 100 à 300 Le boudon est gros et poilu	*L'élève :* • consulte une banque de mots pour vérifier l'orthographe et confirme son hypothèse. Ex. : « famille 2. ✓ », « terriers 2. ✓ » et « poilu 2. ✓ ».

Modèles de rendement langagier

2e année

French Language Arts

Notes pédagogiques

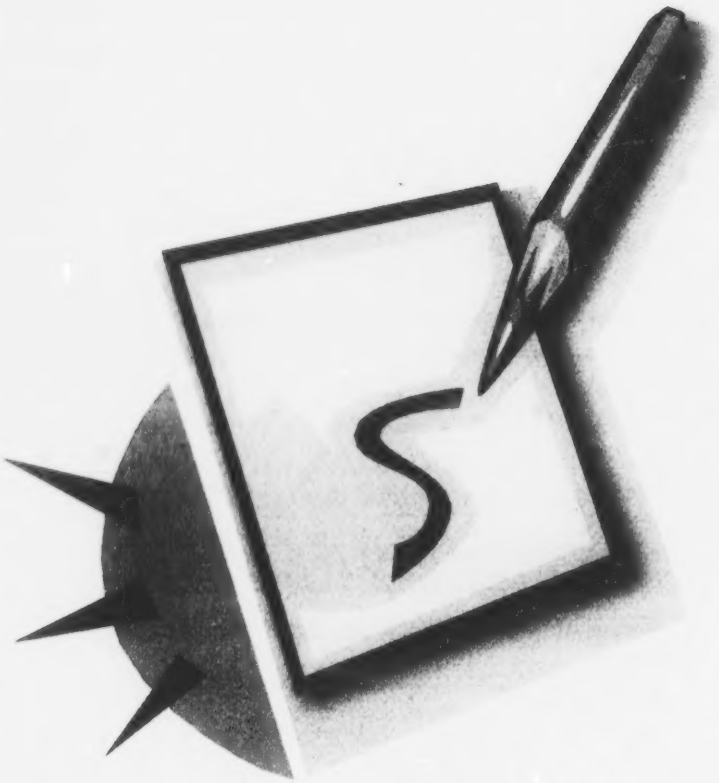


Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production écrite 5

- Traitement du sujet 5
- Fonctionnement de la langue 5
- Présentation finale 5

Modèle d'analyse du processus en production écrite 6

- Planification 6
- Gestion 6

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **production écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide)*
- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (la production d'un court texte sur le bourdon) et sur le processus (planification, gestion et évaluation des moyens utilisés pour produire son texte). J'ai établi les critères de notation pour le produit (pages 10 et 11 du guide) et pour le processus (page 12 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
- *la démarche sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écriture (pages 2 à 4 du guide);*
- *la cueillette d'information se fera en grand groupe. L'information sera donc accessible à tous. L'information sera organisée par catégorie que j'aurai déterminée à l'avance à partir du texte ;*
- *ensemble, ils planifieront leur projet d'écriture (page 2 du guide);*
- *j'écrirai au tableau les mots pour lesquels ils n'ont aucune source de référence. Je les aiderai individuellement en corrigeant ce qui n'est pas à leur niveau.*
- *les élèves pourront laisser les* traces *de leur vérification en utilisant le même code de correction que lors des situations d'apprentissage.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche);*

- *après avoir présenté la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche, et avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 2 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;

- *à la suite de la production finale de leur texte, les élèves présenteront, à leurs camarades de classe, les informations qu'ils croient les plus importantes pour connaître le bourdon (un public plus large que celui que l'on retrouve habituellement – l'enseignant);*
- *le sujet choisi s'inscrit dans le thème des insectes en sciences. Les élèves ont eu l'occasion d'explorer ce thème. Ils ont acquis le vocabulaire de base pour aborder ce sujet;*
- *les élèves choisissent les informations, qui selon eux, sont les plus importantes pour mieux faire connaître le bourdon (Cahier de l'élève, page 1).*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication (planification, réalisation et évaluation) :

- *lors de la planification, les élèves recueilleront ensemble l'information à partir d'un texte sur le bourdon (page 2 du guide); ensemble (les élèves et moi) nous reverrons les moyens dont ils disposent pour surmonter une difficulté (page 3 du guide);seuls, ils choisiront l'information qu'ils croient être la plus importante pour traiter le sujet;*
- *lors de la rédaction, ils rédigeront l'ébauche de leur texte;*
- *lors de la vérification, les élèves apporteront les changements nécessaires à leur texte en suivant la démarche proposée par l'enseignant;*
- *finalement, ils présenteront leur texte à l'ensemble de la classe et possiblement à des élèves d'autres classes.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *La tâche telle que décrite permet d'observer les critères de notation spécifiés aux pages 10 à 12 du guide. Quelques critères du processus d'écriture ne pourront pas être observés dans cette situation évaluative. Ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de faire la collecte d'information ensemble, à partir d'un texte à leur niveau, permettra à tous les élèves d'avoir accès à la même information pour rédiger leur texte;

- l'information recueillie dans le texte sera organisée en catégories. Cette organisation permettra aux élèves de choisir de l'information dans diverses catégories s'ils le désirent. De plus, l'utilisation du schéma, plutôt que le texte, comme source d'information permet d'éviter la « transcription intégrale » d'une phrase. Cette façon de faire leur sera très utile lorsqu'ils seront à des niveaux plus avancés, car on leur aura montré comment s'y prendre pour recueillir de l'information sans la copier telle quelle à partir de la source de référence;

- le fait de choisir l'information et de l'inscrire sur une feuille particulière *Les informations importantes sur le bourdon* peut minimiser l'effet tant redouté de la page blanche. Si l'élève s'est approprié l'intention de communication, il peut déjà donner forme à son texte;

- parce que le sujet est intégré à un thème à l'étude, les élèves sont familiers avec le vocabulaire;

- les attentes étant connues des élèves, cela leur permet d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait quelque chose de semblable et qu'ils ont les connaissances cognitives et métacognitives pour la réussir;

- le soutien que j'apporte en cours de vérification leur permettra d'intégrer graduellement cette démarche;

- l'utilisation du code de correction leur permettra de prendre conscience de leur apprentissage : les codes 1 et 2 signifient « *je suis capable* »; le code 3 signifie « *avec un peu d'aide, je suis capable* »; et le code 4 signifie « *je sais qu'il y a des choses que je ne peux pas faire tout seul, j'ai quelqu'un pour m'aider* ».

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- il faudrait passer **plus de temps** sur le texte *Le bourdon*. Par exemple, il y aurait lieu de **comparer** l'information de départ (remue-méninges) et ce qui est ressorti de la lecture du texte (schéma). Les élèves pourraient **intégrer** leurs connaissances à celles de l'auteur. Cette façon de procéder viendrait ajouter un autre sens à la lecture (valider ce qu'ils savent déjà et acquérir des connaissances sur le bourdon);

- le fait que les élèves n'ont qu'un seul sujet pour leur projet d'écriture diminue l'authenticité de la situation. Il faudrait faire ressortir davantage le fait que **même si** nous avons tous la même information au départ, nous arrivons à produire des **textes différents**. Chacun d'entre nous choisit l'information à partir de ce qu'il croit être le plus important. Il faudrait donc amener les élèves, lorsqu'ils présentent leur texte, à dire ce sur quoi ils se sont basés pour choisir leur information sur le bourdon;

- la présentation des textes devrait se faire en **petits groupes de trois ou quatre**, **sinon** les élèves risquent de trouver les présentations répétitives et sans intérêt.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production écrite

- **Traitement du sujet**

Dans l'ensemble, les élèves ont choisi l'information qui permet d'identifier le bourdon comme étant un insecte. Certains l'ont fait de façon explicite en disant que c'est un insecte. D'autres l'ont fait de façon implicite en nommant les caractéristiques des insectes (corps en trois parties) ou encore, en l'associant à un insecte connu (l'abeille).

La plupart des élèves ont choisi des informations dans les trois catégories présentées dans le schéma, même si ce n'était pas obligatoire. La plupart des élèves sont allés au-delà des apparences physiques pour présenter le bourdon, car je remarque que la majorité des informations décrivent les particularités de cet insecte (habitat, nourriture, mœurs, etc.). Ils ont regroupé les informations en catégories (apparence, habitat et faits).

- **Fonctionnement de la langue**

La plupart des élèves ont construit ou rédigé des phrases qui respectent la syntaxe de la langue française et délimité leurs phrases par la majuscule et le point. S'il en est ainsi, c'est peut-être parce que le schéma leur a servi de modèle. Par exemple, au lieu de présenter l'information *sans organisation interne*, le schéma regroupe l'information en catégories. De plus, l'ordre de présentation des informations respecte la syntaxe de la langue française (groupe du sujet + groupe du verbe + groupe obligatoire ou groupe facultatif). Les élèves pouvaient prendre l'information telle quelle (ex. : *Le bourdon vit en groupe.*). Ils pouvaient également choisir l'information qu'ils désiraient en respectant l'ordre dans lequel elle est présentée et en ajoutant les mots manquants (ex. : *Le bourdon* fait *un nid dans le sol ou dans les terriers de souris. Le bourdon* est *dans la même famille que l'abeille.*).

Je prendrai quelques copies de travaux d'élèves pour que nous examinions ensemble l'organisation du schéma et l'organisation de leur texte. Nous établirons le parallèle entre les deux. Je procéderai de la même façon pour la structure de la phrase. Nous prêterons une attention particulière aux mots qu'ils ont ajoutés pour construire ou rédiger leurs phrases. Ensuite nous essaierons d'en créer de nouvelles en mettant l'accent sur les groupes fonctionnels. Cette façon de faire leur permettra de prendre conscience des éléments qui constituent une phrase bien construite.

- **Présentation finale**

Dans l'ensemble, les élèves ont formé correctement toutes les lettres et ont respecté l'espacement entre les mots. Certains d'entre eux ne semblaient pas familiers avec le modèle de lignes fourni. Je devrais modeler pour eux la façon de former les lettres sur les lignes.

Modèle d'analyse du processus en production écrite

- **Planification**

Dans ce projet, il est difficile de dire si l'élève a participé au remue-méninges ou non. Même si cette information était disponible, il faudrait éviter de porter un jugement sur la participation des élèves à partir d'une seule situation. Il y a tellement de facteurs qui interviennent que ce ne serait pas juste pour les élèves. C'est pourquoi il vaut mieux observer les élèves au cours d'une période de temps donnée que de le faire de façon ponctuelle. Ce qui importe, ce n'est pas seulement d'activer ses connaissances antérieures en participant à un remue-méninges, mais également de savoir comment utiliser l'information recueillie. Est-ce que l'élève fait un lien entre le remue-méninges et la tâche d'écriture? Est-ce qu'il est conscient de l'importance du remue-méninges comme source d'idées pour traiter un sujet ou encore comme source de référence pour orthographier correctement un mot?

- **Gestion**

Je trouve très utile d'avoir en main les feuilles intitulées *Les informations importantes sur le bourdon* et *Copie de travail* pour analyser le processus d'écriture de l'élève. Elles me fournissent de l'information sur les connaissances que les élèves ont commencé à bâtir et sur celles qu'ils ont intégrées.

- Par exemple, l'utilisation des feuilles intitulées *Les informations importantes sur le bourdon* et *Copie de travail* permet aux élèves de se familiariser avec les diverses étapes du processus d'écriture : planification, rédaction et révision. Avec mon soutien, ils pourront s'apercevoir dès le début de l'importance de chacune des étapes pour réussir leurs projets d'écriture.
- En analysant la feuille *Copie de travail*, je constate que la plupart ont organisé l'information en catégories dès le départ (exemple 1, page 16; exemple 5, page 18, exemple 6, page 19). Peut-être que pour la majorité d'entre eux, cette organisation est le fruit du hasard. Toutefois, c'est à moi de faire ressortir cette particularité de leurs textes. Je pourrais même prendre des exemples et des contre-exemples (exemple de rendement 1, page 15) tirés de leurs travaux pour mettre en évidence le regroupement en catégories. Si je procédais ainsi, je prendrais bien soin de **conserver l'anonymat** de chaque élève et, si nécessaire, je leur demanderais la permission d'utiliser leur texte.
- Je peux également voir quelle conception du plan ils sont en train de se construire. Certains élèves n'ont écrit que des mots comme points de repère (exemple de rendement 3/2, pages 6 et 7), tandis que d'autres ont copié les informations jugées importantes directement à partir du schéma (exemple de rendement 2, pages 8 et 9). Je devrais leur faire observer la différence entre le plan et le brouillon et l'utilité de chacun d'eux.
- L'utilisation de la *Copie de travail* révisée de l'élève me permet de porter un regard sur l'ensemble des connaissances qui ont fait l'objet d'apprentissage. Elle m'indique ce que l'élève peut faire de façon autonome (codes de révision 1 et 2), ce dont il doute ou ce qu'il omet de corriger seul (code de révision 3), et ce qui n'est pas à son niveau (code de révision 4).

À partir de ces outils, je peux dire que les élèves commettent très peu d'erreurs en ce qui a trait aux mots du thème, dès la rédaction de leur ébauche. C'est soit parce qu'ils reproduisent correctement les mots tirés de leur environnement lors de la sélection de l'information (remue-méninges, schéma, textes) ou encore, parce qu'ils ont mémorisé l'orthographe de ces mots. Peu importe la raison, je dois rendre les élèves conscients des moyens qu'ils utilisent pour orthographier correctement, puis discuter de leur efficacité.

Je peux voir que la plupart des élèves tirent profit de la période de révision compte tenu de leur niveau scolaire. Le processus leur permet de corriger de façon autonome une première série d'erreurs (exemple 1, page 16; exemple 3, page 17; etc.). Dans l'ensemble, très peu d'élèves *ajoutent* des erreurs en révisant. Ces erreurs sont souvent le fruit d'un début de conscientisation à une règle grammaticale. L'élève n'a pas en main les outils pour surmonter tous les obstacles. Ainsi, l'exemple 2, page 17, en cours de révision, l'élève a fait les accords des noms et des verbes au pluriel à partir de ses observations. Il n'est pas encore conscient des particularités de la langue (*les bourdons vit*ENT *en groupe; des gros yeux*S). Je peux dire que cet élève sait prendre des risques. Lorsque la situation se présentera, j'aborderai ce sujet-là avec les élèves.

Je constate également qu'il faudra modeler davantage la démarche de révision afin de leur permettre de développer des automatismes. Ainsi, l'exemple 6, page 19, m'indique que cet élève ne vérifie que les mots. Une lecture et une relecture de son texte lui auraient permis de découvrir :

- que ses phrases sont mal délimitées. Il ne met pas le point à la fin de la phrase;
- qu'il manque un « e » à de (groupe d 100 à 300);
- que le mot bourdon est écrit de trois façons différentes (bourdon – bordon – boudon).

Lors du modelage je devrais donc faire ressortir l'importance de la révision et la démarche à suivre :

1. je lis mon texte pour vérifier si j'ai mis les bonnes informations (ou si mon histoire est intéressante, si je n'ai rien oublié);
2. je délimite chaque phrase et je vérifie si elle a du sens;
3. je vérifie l'orthographe des mots en les lisant lentement, en vérifiant chaque syllabe si je ne suis pas certain ou en consultant un modèle.
4. je vérifie les accords en laissant des traces.

Je sais que pour que les élèves développent une bonne attitude face à la révision, il faudrait :

- soit que je limite la longueur des textes. Si le texte est trop long, ils vont se décourager;
- ou soit que je procède par étape. Dans un premier temps, je pourrais mettre l'accent sur le choix des informations et sur la phrase (contenu). Ensuite, je pourrais m'attarder à l'orthographe (forme).

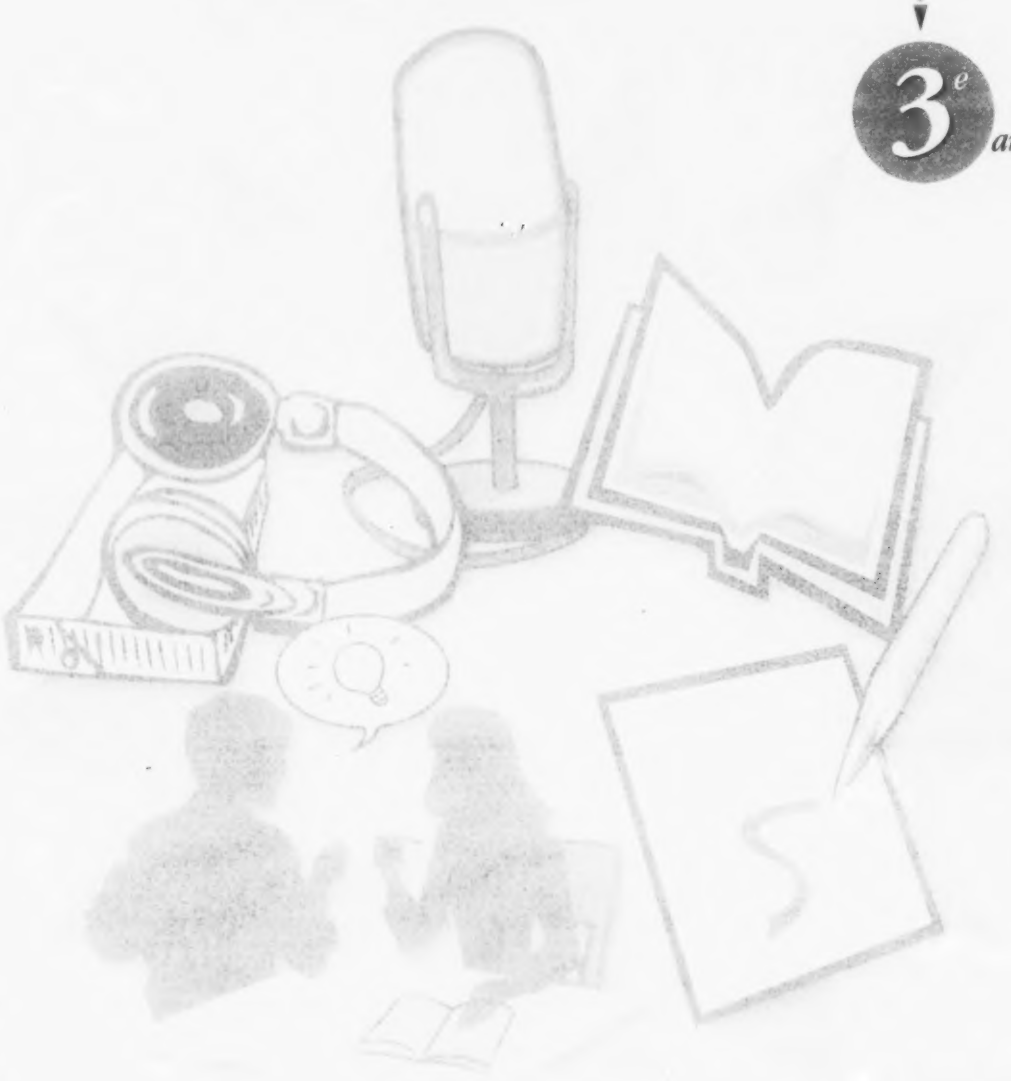
Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier

French Language Arts

3e année



Français langue seconde – immersion

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

Modèles de rendement langagier
French Language Arts – 3e année
Français langue seconde – immersion

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – French Language Arts : 3e année

ISBN 0-7785-0563-4

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Allophones.
2. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

***Remarque** : Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires
3. Composante additionnelle de la trousse de 3e année – immersion

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de compréhension orale

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production orale

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de French Language Arts de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue seconde – immersion. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :
- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :
- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Compréhension orale (histoire lue par l'enseignant – *Matty et les cent méchants loups*)
  - Production orale (histoire mathématique – thème : la numération)
  - Compréhension écrite (description – *Des animaux en peluche à l'école*)
  - Production écrite (description – *Mon animal en peluche*)
- **Deuxième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les insectes)
  - Production écrite (description – *Le bourdon*)
- **Troisième année :**
  - Compréhension orale (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Production orale : exposé (récit narratif – *Une aventure*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Compréhension écrite (description – *Le couguar*)
  - Production écrite (description – *Je présente le couguar*)
- **Cinquième année :**
  - Compréhension orale (description – *Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*)
  - Production écrite (récit narratif – thème : une aventure)
- **Sixième année :**
  - Compréhension écrite (récit narratif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)

BEST COPY AVAILABLE

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Compréhension orale (discours narratif – *La légende de Katch'ati*)
  - Production orale : exposé (discours descriptif/expressif – *Une personne que j'admire*)
- **Huitième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les inventions)
  - Production écrite (bande dessinée – thème : une invention/un inventeur)
- **Neuvième année :**
  - Compréhension orale (chansons d'expression française – *Rado 2*)
  - Production écrite (annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)
  - Production orale (lecture expressive d'une annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *La violence dans les médias*)
  - Production écrite (lettre d'opinion reliée au sujet de la vidéo)
- **Onzième année :**
  - Compréhension orale (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Compréhension écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production orale : lecture expressive d'un texte (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
- **Douzième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *À la recherche du bonheur*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – thème : le bal des finissants en 12e année)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de French Language Arts de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

BEST COPY AVAILABLE

3. Composante additionnelle de la trousse de 3e année – immersion

La trousse de 3e année – immersion contient, en plus de ce document, une vidéocassette intitulée : *Une aventure* (récit narratif). Le but de cette vidéocassette est de présenter l'élève en action. Cette vidéo présente les exposés des élèves dont les travaux ont été retenus pour illustrer les divers rendements langagiers dans ce domaine et à ce niveau scolaire.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient deux tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de troisième année en compréhension orale et en production orale. Ces deux tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de français de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 1 à 4 et dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 1 à 4).
- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 5 à 8 et dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 5 à 8).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;

b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;

c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;

d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;

e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;

f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;

g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

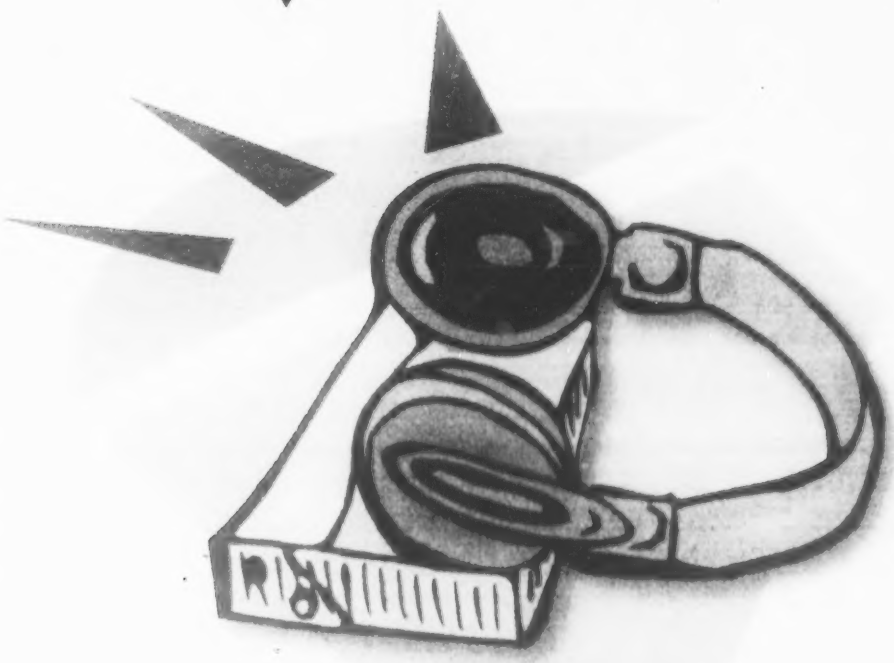
Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Compréhension orale



Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

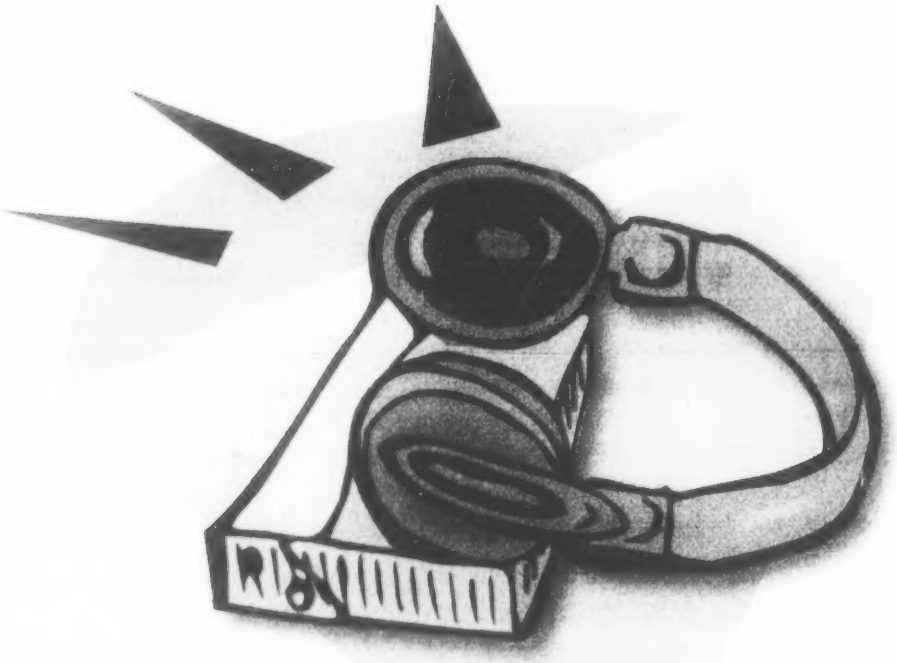


Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Un rôle important – Texte enregistré 5

Critères de notation 6

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension orale	*Un rôle important* (discours expressif/narratif)	45 à 60 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves écoutent l'enregistrement d'un texte qui raconte l'expérience d'un enfant. Ils démontrent leur compréhension en répondant à une série de questions de compréhension et en faisant part de leur réaction face au discours. Par la suite, ils remplissent une fiche de réflexion pour faire un retour sur leur écoute.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la compréhension orale**, l'élève :

- dégage les éléments d'un court récit transmis par média électronique;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions.

En ce qui a trait au **processus de compréhension orale**, l'élève :

- oriente son comportement vers l'écoute (1re);
- fait des prédictions à partir du titre ou de l'annonce du sujet (1re), à partir du contexte d'écoute (2e) et à partir d'une courte liste de questions (5e);
- établit des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet;
- discute de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute (2e).

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- d'écouter de courts textes expressifs/narratifs dans le contexte d'autres matières à l'étude;
- d'écouter avec une intention précise en tête;
- de rapporter ce qu'ils ont entendu en répondant à des questions;
- de réagir au texte écouté en faisant part de leurs sentiments ou de leurs opinions;
- d'évaluer le résultat de leur écoute.

Préparatifs

- Prévoir un magnétophone et une période de travail sans interruption.
- Enregistrer le texte deux fois de suite sur une audiocassette.

Démarche

Avant l'écoute

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera d'écouter un texte enregistré, dans le but de s'informer sur le problème auquel doit faire face un petit garçon et les moyens qu'il a pris pour le résoudre. Ils devront :
  1) répondre à quelques questions de compréhension;
  2) réagir à ce qu'ils ont entendu;
  3) remplir une fiche de réflexion sur l'écoute.
- Informer les élèves qu'ils compléteront ces trois activités dans un *Cahier de l'élève* qui leur sera fourni.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet d'écoute, soit :
  - nommer le problème et les sentiments du personnage principal;
  - identifier les moyens qu'il prend pour résoudre son problème;
  - préciser comment l'histoire se termine;
  - exprimer son opinion sur l'histoire;
  - évaluer la réussite de son projet d'écoute.
- Distribuer le *Cahier de l'élève*.

- Expliquer le déroulement de l'activité aux élèves en lisant les directives inscrites à la page 1, dans le *Cahier de l'élève*. *Bien expliquer qu'ils doivent écouter le texte une première fois et qu'ensuite ils auront le temps de répondre aux questions. Ajouter qu'ils écouteront le texte une deuxième fois, soit pour vérifier leurs réponses ou pour les compléter.*

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur écoute.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à orienter leur écoute.
- Lire avec eux les questions aux pages 2 et 3. Leur rappeler que ces questions les aident à déterminer les points importants de l'histoire. Revoir avec eux ces points.

Prédictions :

- Inviter les élèves à faire, dans leur tête, des prédictions sur le contenu du texte enregistré à partir des questions auxquelles ils devront répondre. Les inviter à noter leurs prédictions dans l'espace prévu à cet effet, à la page 1 du *Cahier de l'élève*.

Pendant l'écoute

- Faire écouter le texte une première fois.
- Faire une courte pause pour permettre aux élèves de répondre aux questions aux pages 2 et 3.
- Faire écouter le texte une deuxième fois.
- Permettre aux élèves de compléter leurs réponses.

Après l'écoute

- Demander aux élèves de répondre aux questions à la page 4. Lire les questions avec eux afin de vous assurer que tous les élèves comprennent bien ces questions. Présenter également la *Fiche de réflexion sur l'écoute* à la page 5. (Cette fiche leur demande de faire un retour sur les moyens utilisés pour bien comprendre le discours qu'ils ont écouté.)
- Ramasser le *Cahier de l'élève*.

Retour collectif

- Dégager avec les élèves les points importants de l'histoire.
- Recueillir leurs réactions face aux personnages et à leurs actions. Faire ressortir les liens qui existent entre leur propre expérience et celle du personnage principal.
- Recueillir leurs commentaires sur le déroulement de l'activité.

Un rôle important
Texte enregistré

La fin de l'année approche. Les élèves de la classe de madame Bérubé préparent une pièce de théâtre. Aujourd'hui, Luc et les autres membres de son équipe choisissent leur rôle. Luc aimerait jouer le rôle du héros. Il sait que ce ne sera pas facile et qu'il devra faire beaucoup d'efforts pour mémoriser son texte, mais il aimerait relever le défi.

Lorsque Luc annonce aux autres membres de son équipe qu'il veut jouer le rôle du héros, ils ne sont pas d'accord. Ils pensent que Luc ne sera pas capable d'apprendre tout son texte. Ils ne lui font pas confiance.

Luc essaie de les convaincre de lui donner une chance. Il promet que, d'ici une semaine, il aura appris tout son texte par cœur. Il ajoute que, s'il ne réussit pas, un autre pourra prendre sa place.

Ce soir-là, Luc commence à mémoriser son texte. Au début, tout va bien. Il est très fier de lui. Le lendemain, à l'école, il demande à son équipe de vérifier ce qu'il a appris. Malheureusement, Luc est trop nerveux, il ne se souvient plus de rien. Ses amis ne sont pas contents.

De retour à la maison, Luc demande à sa mère si elle peut l'aider. Elle accepte. Elle lui donne même de petits trucs pour se souvenir de son texte. Par exemple, elle lui dit d'imaginer dans sa tête les actions des personnages au fur et à mesure qu'il apprend son texte.

Le lendemain soir, les parents de Luc ne sont pas à la maison. Ils ne peuvent donc pas l'aider à apprendre son texte. Il est découragé, il ne sait plus quoi faire. Sa gardienne Sandy lui propose d'enregistrer le texte sur cassette. Elle ajoute qu'ensuite il pourra s'exercer tout seul. Luc trouve que c'est une excellente idée. Luc lit tout ce que le héros doit dire, tandis que Sandy fait tous les autres personnages de la pièce.

Les jours suivants, Luc s'exerce à l'aide de l'enregistrement.

Une semaine plus tard, Luc doit montrer aux autres membres de son équipe qu'il a été capable de mémoriser son texte. La répétition se déroule très bien. Luc a presque réussi à dire son texte sans erreur. Ses amis sont très surpris. Ils sont fiers de Luc.

Luc sait maintenant que ses amis lui font confiance. Il est très content.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter l'**écoute**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage les éléments d'un court récit transmis par média électronique;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit des détails pertinents sur les éléments de l'histoire (ex. : les sentiments des personnages); • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires pertinents par rapport à ses sentiments ou opinions sur le sujet traité.
2	• dégage correctement les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit peu de détails ou des détails superflus sur les éléments de l'histoire; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.
1	• dégage partiellement les composantes du récit; • fournit des détails vagues ou fautifs sur le sujet; • réagit vaguement ou ne réagit pas du tout à l'histoire.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- oriente son comportement vers l'écoute (1re);
- fait des prédictions à partir du titre ou de l'annonce du sujet (1re), à partir du contexte d'écoute (2e) et à partir d'une courte liste de questions (5e).

Gestion

L'élève :
- établit des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet;
- discute de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute (2e).

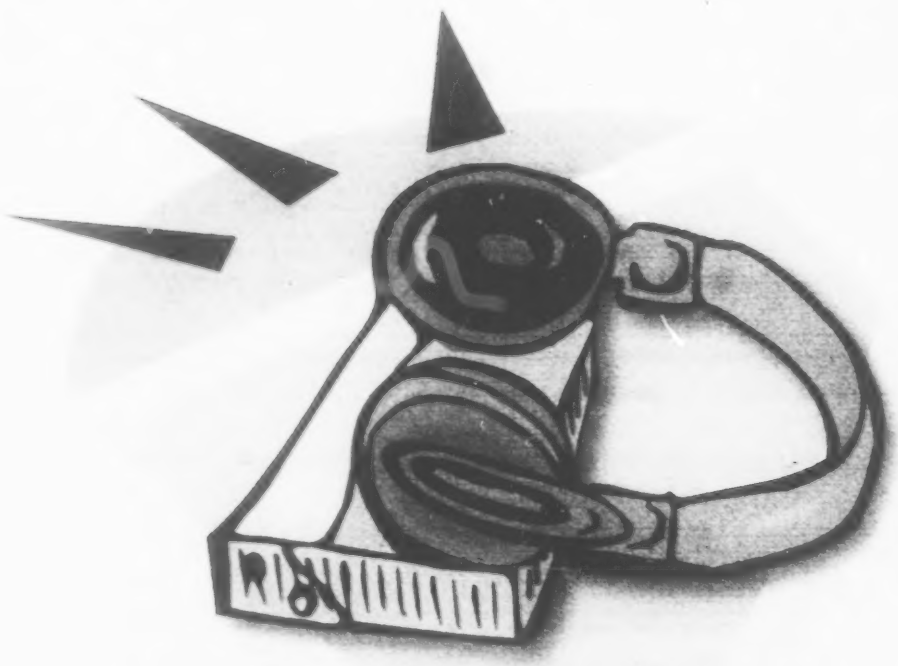
Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Compréhension orale

Matériel de l'élève



Projet de compréhension orale

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

BEST COPY AVAILABLE

Un rôle important
Texte enregistré

Directives à l'élève :

- Tu écouteras dans quelques instants un texte enregistré sur cassette audio intitulé *Un rôle important*.
- Avant d'écouter ce texte, tu vas faire des prédictions sur le contenu et tu vas noter tes prédictions sur cette page.
- Tu vas **écouter deux fois** ce texte enregistré. Après chaque écoute, tu pourras répondre aux questions aux pages 2 et 3 de ton cahier pour montrer ce que tu as compris pendant ton écoute.
- À la fin de l'écoute, tu vas répondre aux questions à la page 4 pour montrer ce que tu penses du contenu.
- Finalement, tu vas **remplir la fiche de réflexion** à la page 5 pour dire ce que tu penses de ton travail.

Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

Un rôle important

Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?

_____

2. Comment l'histoire commence-t-elle?

_____

_____

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?

_____

_____

4. Quel est le problème du personnage principal?

_____

5. Que fait le personnage principal pour résoudre son problème?

- _____
- _____
- _____

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?

_____

_____

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?

_____

Réactions personnelles à l'histoire

1. Au départ, est-ce que tu aurais donné le rôle du héros à Luc? Explique ta réponse.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

Note : *La question 1 a été modifiée pour mieux susciter une réaction chez l'élève. Voir aussi les* Notes pédagogiques *à la page 5.*

Fiche de réflexion sur l'écoute

Souligne le mot entre parenthèses (…) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que _____

   _____

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris parce que _____

   _____

3. D'après moi, ce discours était (TROP FACILE, FACILE, TROP DIFFICILE) parce que _____

   _____

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était

   _____

   parce que _____

   _____

5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était

   _____

   parce que _____

   _____

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Compétence orale

Exemples de travaux d'élèves

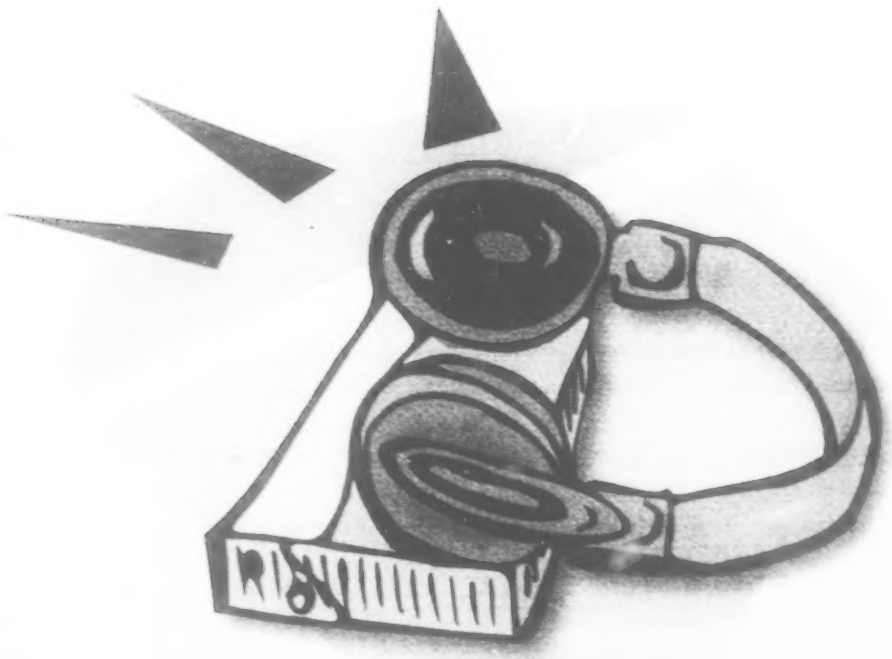


Table des matières

Un rôle important – Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 3

- Illustration du produit 3
- Illustration du processus 13

Un rôle important

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu écouteras dans quelques instants un texte enregistré sur cassette audio intitulé *Un rôle important*.
- Avant d'écouter ce texte, tu vas faire des prédictions sur le contenu et tu vas noter tes prédictions sur cette page.
- Tu vas **écouter deux fois** ce texte enregistré. Après chaque écoute, tu pourras répondre aux questions aux pages 2 et 3 de ton cahier pour montrer ce que tu as compris pendant ton écoute.
- À la fin de l'écoute, tu vas répondre aux questions à la page 4 pour montrer ce que tu penses du contenu.
- Finalement, tu vas **remplir la fiche de réflexion** à la page 5 pour dire ce que tu penses de ton travail.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter l'**écoute**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :
- dégage les éléments d'un court récit transmis par média électronique;
- réagit à une histoire en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit des détails pertinents sur les éléments de l'histoire (ex. : les sentiments des personnages); • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires pertinents par rapport à ses sentiments ou opinions sur le sujet traité.
2	• dégage correctement les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit peu de détails ou des détails superflus sur les éléments de l'histoire; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.
1	• dégage partiellement les composantes du récit; • fournit des détails vagues ou fautifs sur le sujet; • réagit vaguement ou ne réagit pas du tout à l'histoire.

PROCESSUS

Planification

L'élève :
- oriente son comportement vers l'écoute (1re);
- fait des prédictions à partir du titre ou de l'annonce du sujet (1re), à partir du contexte d'écoute (2e) et à partir d'une courte liste de questions (5e).

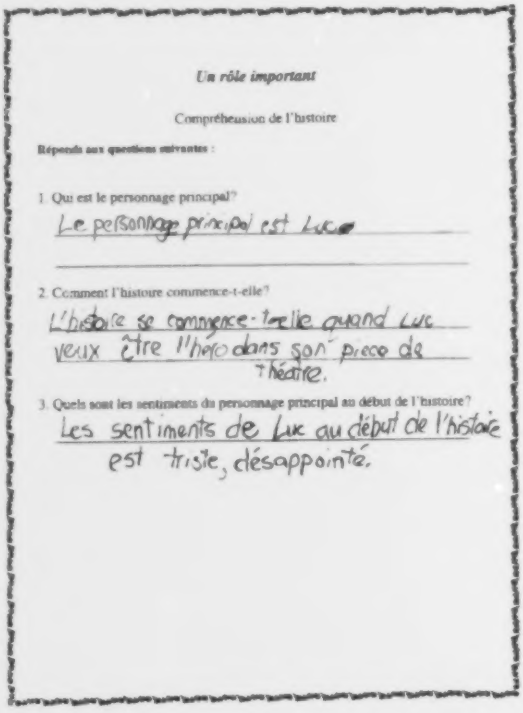
Gestion

L'élève :
- établit des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet;
- discute de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute (2e).

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit des détails pertinents sur les éléments de l'histoire (ex. : les sentiments des personnages); • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires pertinents par rapport à ses sentiments ou opinions sur le sujet traité.

Exemple 1



Un rôle important

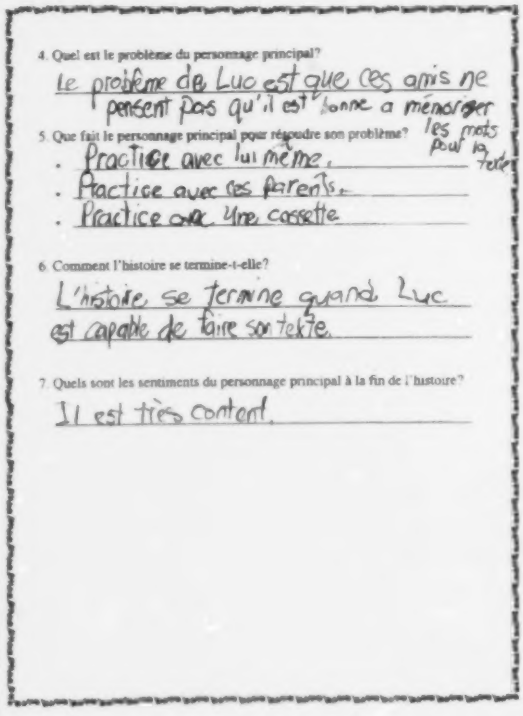
Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?
Le personnage principal est Luc

2. Comment l'histoire commence-t-elle?
L'histoire se commence-t-elle quand Luc veux être l'héro dans son piece de théâtre.

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?
Les sentiments de Luc au début de l'histoire est triste, désappointé.



4. Quel est le problème du personnage principal?
Le problème de Luc est que ces amis ne pensent pas qu'il est bonne a mémoriser les mots pour la pièce

5. Que fait le personnage principal pour répondre son problème?
- Practice avec lui même.
- Practice avec ses parents.
- Practice avec une cassette

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?
L'histoire se termine quand Luc est capable de faire son texte.

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?
Il est très content.

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Réaction personnelle à l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Au départ, pourquoi les autres ne faisaient-ils pas confiance à Luc?

Les élèves ne faisaient pas confiance à Luc car ils pensent que c'est trop difficile pour lui.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

La moral de cette histoire c'est que tout le monde peux faire tout les choses possibles si ils travaillent tres fort.

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

J'était entrain de nager à la piscine "Hardisty". Ma mère a penser que je ne pouvait pas nager à une coté du piscine juste qu'a l'autre. Mais j'ai le fait.

Commentaires – 3

Sélection de l'information

L'élève :

- dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le début, le problème; ex. : « ... mémoriser les mots pour la texte. » et la fin de l'histoire;
- identifie dans l'ordre les trois solutions du problème.

Pertinence des détails

L'élève :

- identifie plusieurs sentiments du personnage principal; ex. : « … triste, désappointé, content… »;
- raconte le début de l'histoire en fournissant de l'information précise. Ex. : « Luc veux être l'héro dans son pièce de théatre. ».

Réactions/Liens

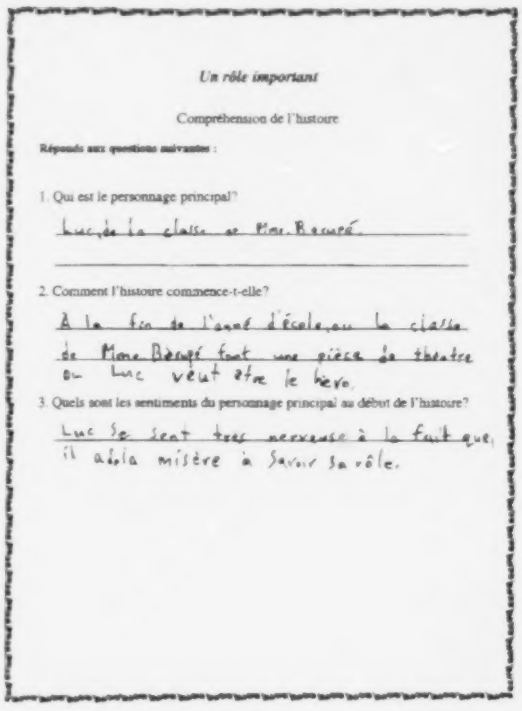
L'élève :

- démontre une réflexion profonde et une certaine maturité dans toutes ses réactions; il établit un lien entre la confiance et la difficulté à surmonter;
- exprime son opinion dans un vocabulaire recherché en présentant « la moral de cette histoire… »;
- reconnaît que l'effort est important et qu'il permet d'atteindre un objectif.

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit des détails pertinents sur les éléments de l'histoire (ex. : les sentiments des personnages); • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires pertinents par rapport à ses sentiments ou opinions sur le sujet traité.

Exemple 2



Un rôle important

Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?

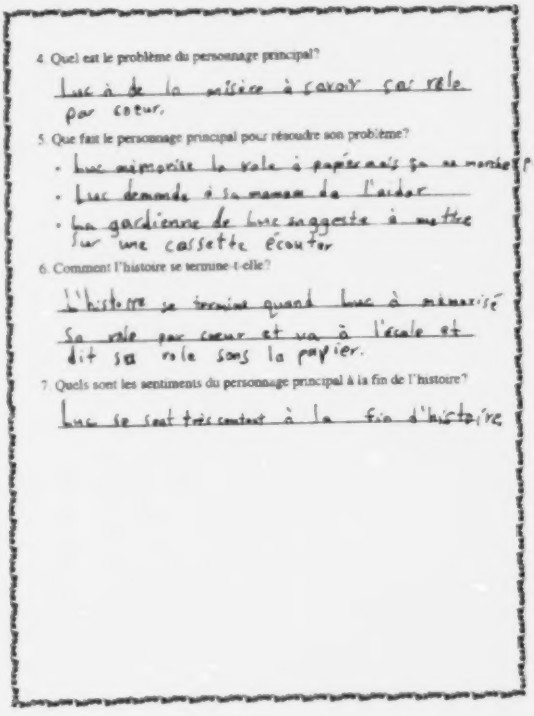
Luc de la classe de Mme Bérubé.

2. Comment l'histoire commence-t-elle?

À la fin de l'année d'école, ou la classe de Mme Bérubé font une pièce de théatre ou Luc veut être le héro.

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?

Luc se sent très nerveuse à la fait que il a la misère à savoir sa rôle.



4. Quel est le problème du personnage principal?

Luc à de la misère à savoir sa rôle par coeur.

5. Que fait le personnage principal pour résoudre son problème?

- Luc mémorise le rôle à papa mais sa ne marche pas
- Luc demande à sa maman de l'aider
- La gardienne de Luc suggeste à mettre sur une cassette écouter

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?

L'histoire se termine quand Luc à mémorisé Sa rôle par coeur et va à l'école et dit sa rôle sans la papier.

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?

Luc se sent très content à la fin d'histoire

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Réaction personnelle à l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Au départ, pourquoi les autres ne faisaient-ils pas confiance à Luc?

Les autres ne faisait pas confiance à Luc parce que ils pensent qu'il aurait pas capable.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

Ce histoire nous apprend que nous pouvons faire n'importe quoi tu veux si tu essaie.

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

J'ai jaimais eu une situation comme le tel.

Commentaires – 3

Sélection de l'information

L'élève :

- dégage correctement et avec précision les composantes du récit : le personnage principal, le début, le problème; ex. : « Luc à de la misère à savoir sa rôle par cœur. » et la fin de l'histoire;
- identifie clairement dans l'ordre les trois solutions du problème.

Pertinence des détails

L'élève :

- identifie les sentiments du personnage au début; ex. : « nerveuse » et à la fin; ex. : « très content »;
- fournit beaucoup de détails pour expliquer comment l'histoire commence; ex. : « à la fin de l'anné d'école, au la classe de Mme. Bérupé font une pièce de thèatre ou Luc veut être le hèro. ».

Réactions/Liens

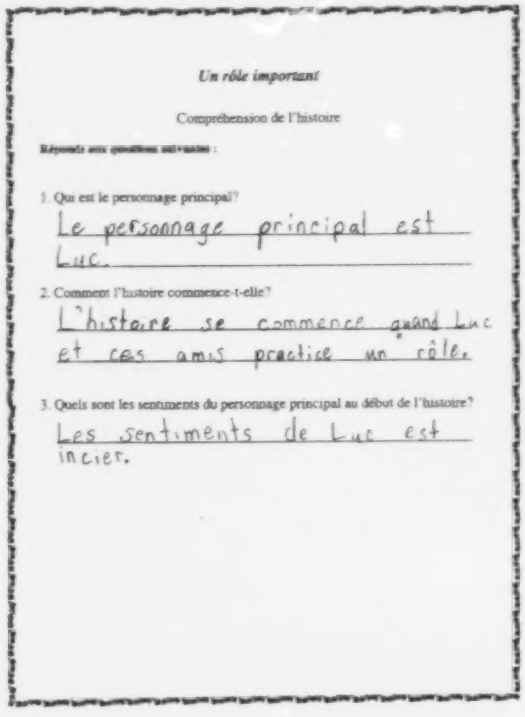
L'élève :

- reconnaît l'importance d'essayer, de faire un effort afin de réussir;
- ne fait pas de liens avec son expérience personnelle, car il n'a « … jaimais eu une situation comme le tel. ».

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage correctement les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit peu de détails ou des détails superflus sur les éléments de l'histoire; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.

Exemple 1



Un rôle important

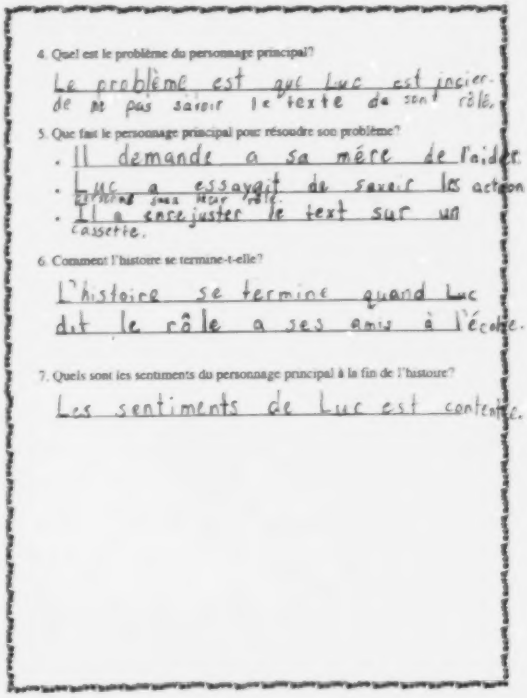
Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?
Le personnage principal est Luc.

2. Comment l'histoire commence-t-elle?
L'histoire se commence quand Luc et ces amis practise un rôle.

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?
Les sentiments de Luc est incier.



4. Quel est le problème du personnage principal?
Le problème est que Luc est incier de ne pas savoir le texte de son rôle.

5. Que fait le personnage principal pour résoudre son problème?
- Il demande a sa mère de l'aider.
- Luc a essayait de savoir les actions sans leur rôle.
- Il a sare juster le text sur un cassette.

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?
L'histoire se termine quand Luc dit le rôle a ses amis à l'école.

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?
Les sentiments de Luc est contente.

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Réaction personnelle à l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Au départ, pourquoi les autres ne faisaient-ils pas confiance à Luc?

Il ne faisaient pas de confiance a Luc car il ne pense que Luc est responsable.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

J'ai apprend que ont peux donner du chance a l'otre personne.

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

Oui quand sétait dans premiére anée un personne a dit que je the peux pas aller sur les bars de singe.

Commentaires – 2

Sélection de l'information

L'élève :

- dégage correctement les composantes du récit; il indique clairement le personnage principal; le début du récit, la fin et le problème sont implicites; ex. : « L'histoire se termine quand Luc dit le rôle a ses amis à l'école. »;
- fournit deux des trois solutions que trouve le personnage principal pour résoudre son problème.

Pertinence des détails

L'élève :

- commence l'histoire d'une façon vague; ex. : « L'histoire se commence quand Luc et ces amis practice un rôle »;
- identifie les sentiments du personnage principal au début; ex. : « incier » (inquiet) et à la fin de l'histoire; ex. : « contente »;
- ne précise pas comment Luc réussit à « dire » son rôle.

Réactions/Liens

L'élève :

- démontre une réflexion profonde et une certaine maturité dans ses réactions; il établit un lien entre la confiance et le sens des responsabilités; ex. : « Il ne faisaient pas de confiance a Luc car il ne pense que Luc est responsable. »;
- démontre une certaine tolérance envers les autres; ex. : « ... ont peux donner du chance a l'otre personne. »;
- établit un lien entre l'histoire de Luc et son expérience personnelle; ex. : « Oui, quand s'était dans première année un personne a dit que je the peux pas aller sur les bars de singe. ».

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage correctement les composantes du récit : le personnage, le problème, les solutions proposées et la fin du récit; • fournit peu de détails ou des détails superflus sur les éléments de l'histoire; • réagit à l'histoire en fournissant des idées ou des commentaires généraux.

Exemple 2

Un rôle important

Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?

Luc est le personnage principal.

2. Comment l'histoire commence-t-elle?

L'histoire commence à l'école avec ses amis.

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?

Il est triste.

4. Quel est le problème du personnage principal?

Le problem est que Luc doit savoir tout ses rôles.

5. Que fait le personnage principal pour résoudre son problème?

- Luc peux être le héros. Alors il aides un cas de fe
- Luc demande sa mère à l'aide.
-

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?

Maintenant Luc est le héros et tout ses amies sont contents.

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?

Il est très fiers.

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Réaction personnelle à l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Au départ, pourquoi les autres ne faisaient-ils pas confiance à Luc?

Parce que Luc était embarrassé.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

Ca nous apprend daitre pas névre et de practicé beaucoup

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

Non

Commentaires – 2

Sélection de l'information

L'élève :

- dégage difficilement les composantes du récit; il identifie correctement le personnage principal et son problème; ex. : « Le problem est que Luc doit savoir tout ses rôles. »;
- propose deux des trois solutions possibles pour résoudre le problème et inverse l'ordre;
- identifie le début et la fin de l'histoire de façon implicite; ex. : « L'histoire commence à l'école avec ses amis. », « Maintenant Luc est le héros… »;
- n'indique pas l'action qui mène au dénouement.

Pertinence des détails

L'élève :

- identifie les sentiments du personnage principal; ex. : « Ils est triste.[…] Il est très fiers. » et les autres éléments de l'histoire.

Réactions/Liens

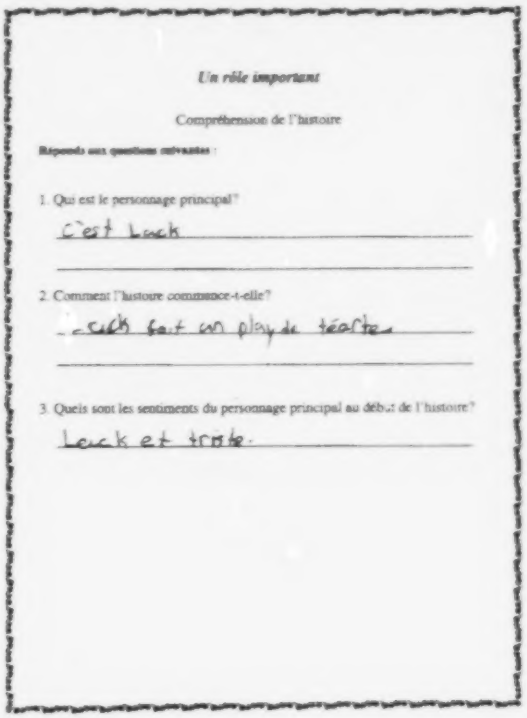
L'élève :

- fournit une réponse réfléchie sur ce qu'il a appris; ex. : « Ca nous apprend daitre pas névre et de practicé beaucoup. »;
- ne développe pas les autres réponses. Ex. : « Non. »

BEST COPY AVAILABLE

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• dégage partiellement les composantes du récit; • fournit des détails vagues ou fautifs sur le sujet; • réagit vaguement ou ne réagit pas du tout à l'histoire.

Exemple



Un rôle important

Compréhension de l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal?
c'est Luck

2. Comment l'histoire commence-t-elle?
Luck fait un play de théâtre

3. Quels sont les sentiments du personnage principal au début de l'histoire?
Luck et triste.

4. Quel est le problème du personnage principal?
Luck ne sait pas quoi faire

5. Que fait le personnage principal pour résoudre son problème?
- Le gardine a ouder Lucks.
-
-

6. Comment l'histoire se termine-t-elle?
Luck pratick tout seule.

7. Quels sont les sentiments du personnage principal à la fin de l'histoire?
Luck et très cotente

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Réaction personnelle à l'histoire

Réponds aux questions suivantes :

1. Au départ, pourquoi les autres ne faisaient-ils pas confiance à Luc?

Les enfants pense que Luc c'est pas bon.

2. Qu'est-ce que cette histoire nous apprend?

Les trique est des chause

3. As-tu déjà vécu une situation où tu te sentais comme le personnage principal? Raconte ce qui s'était passé.

Oui. J'a vait pas.

Commentaires – 1

Sélection de l'information

L'élève :

- dégage partiellement le problème et une des trois solutions; ex. : « Luck ne sai pas quoi fairt. »;
- identifie le personnage principal;
- comprend d'une façon erronée la fin de l'histoire; ex. : « Luck pratick tout seule. ».

Pertinence des détails

L'élève :

- fournit des détails pertinents, mais peu développés; ex. : « Luck fait un play de téarte. »;
- identifie les sentiments du personnage; ex. : « … triste, cotonte… ».

Réactions/Liens

L'élève :

- explique bien pourquoi les élèves ne faisaient pas confiance à Luc;
- donne des réponses incohérentes ou peu détaillées aux autres questions; ex. : « Les trique est des chause. […] Oui. J'a vait pas. ».

BEST COPY AVAILABLE

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • oriente son comportement vers l'écoute (1re); • fait des prédictions à partir du titre ou de l'annonce du sujet (1re), à partir du contexte d'écoute (2e) et à partir d'une courte liste de questions (5e). **Gestion** *L'élève :* • établit des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet;* • discute de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute (2e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies

Exemples	Commentaires
Fiche de réflexion sur l'écoute : question 1	
1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN) BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai déjà raconté une situation comme ça. Aussi j'ai lu les question avant pour guide mon écoute.	*L'élève :* • oriente son comportement vers l'écoute. • verbalise clairement plusieurs actions.
1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai écouté tout la texte. J'était silencieux et mes mains étaient croissés.	*L'élève :* • reconnaît qu'il a besoin d'être silencieux pour se concentrer : « J'était silencieux »; • démontre également une certaine maturité au niveau de sa conscience corporelle; il écrit : « ... mes mains étaient croissés. ».

(suite...)

BEST COPY AVAILABLE

Exemples	Commentaires

Fiche de réflexion sur l'écoute : question 1

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai pas fait d'autre chose sauf écouter.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai écouté le texte bien lire et j'ai pas bougé

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'étais silence et je pas fais de bruit.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai regardé les question et écouter très bien.

L'élève :

- oriente son comportement vers l'écoute.

(suite…)

BEST COPY AVAILABLE

Exemples	Commentaires

Fiche de réflexion sur l'écoute : question 1

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'étais bien dormi et je peux bien et très bien préparé a pensé et a écouté très bien.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'étais relaxé et je me sentais bien.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que je me suis concentré à écouter et j'ai porter attention au questions que je dois répondre.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que J'ai relacsé et j'ai prondre mon temp.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'avait écouter bien et que j'avait 1 crayon et 1 étace.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que je n'ai pas parlé et j'ai pas fait de mon crayon.

L'élève :

- ressort un point valable sur l'importance d'être bien reposé. Ex. : « J'étais bien dormi... ».

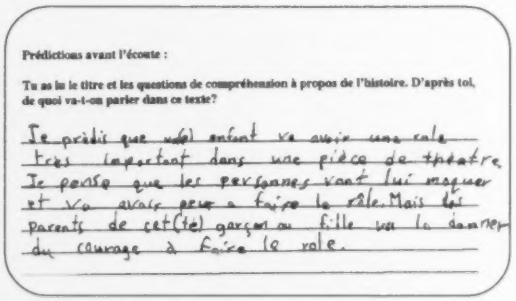
L'élève :

- discute de l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute.

BEST COPY AVAILABLE

Exemples	Commentaires

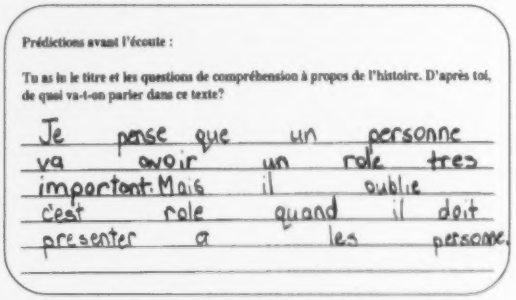
Prédictions avant l'écoute



Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

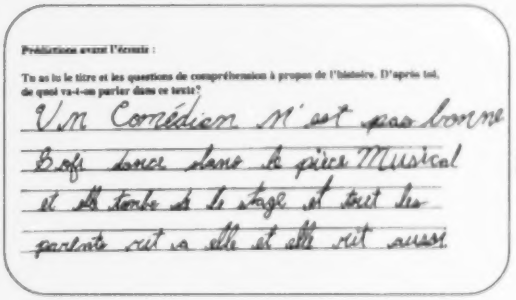
Je prédis que un enfant va avoir une role très important dans une pièce de théatre. Je pense que les personnes vont lui moquer et va avoir peur a faire le rôle. Mais les parents de cet(te) garçon ou fille va le donner du courage à faire le role.



Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

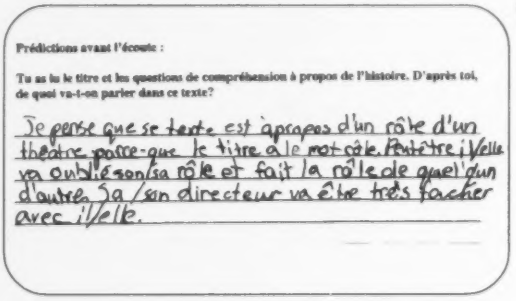
Je pense que un personne va avoir un role très important. Mais il oublie c'est role quand il doit presenter a les persone.



Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

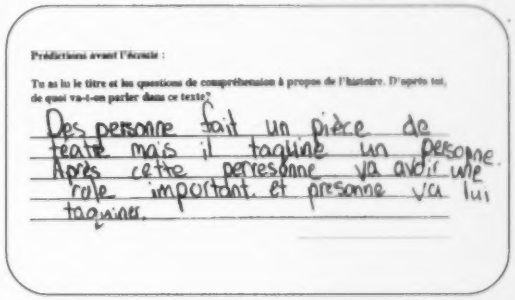
Un Comédien n'est pas bonne Bofi danse dans la pièce Musical et elle tombe et le stage et tout les parents cri va elle et elle rit aussi



Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

Je pense que se texte est àpropos d'un rôle d'un theatre parce-que le titre a le mot rôle. Peut-être il/elle va oublie son/sa rôle et fait la rôle de quel'dun d'autre. Sa/son directeur va être très facher avec il/elle.



Prédictions avant l'écoute :

Tu as lu le titre et les questions de compréhension à propos de l'histoire. D'après toi, de quoi va-t-on parler dans ce texte?

Des personne fait un pièce de teatre mais il taquine un personne. Après cette perresonne va avoir une role important. Et presonne va lui taquiner.

L'élève :

- fait des prédictions à partir du titre, de l'annonce du sujet et à partir du contexte d'écoute.

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Compréhension orale

Notes pédagogiques

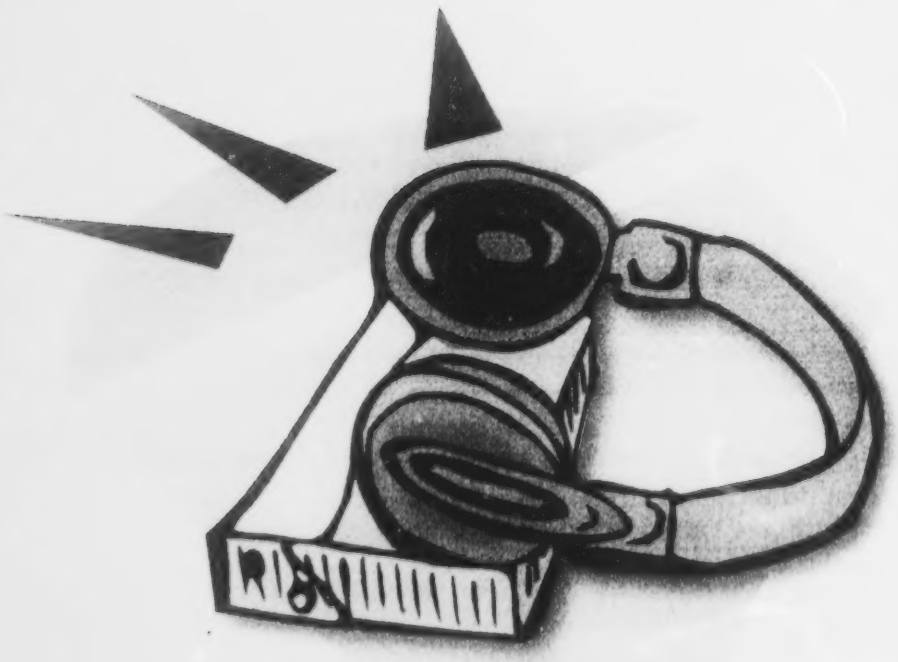


Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension orale 5

Modèle d'analyse du processus en compréhension orale 5

- Planification 5
- Analyse des fiches de réflexion 6

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension orale**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation portera à la fois sur le produit (questions à répondre) et sur le processus (les stratégies d'écoute utilisées). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *page 6 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écoute (pages 2 à 4 du guide);*
- *je lirai les questions avec les élèves afin de m'assurer que tous les comprennent bien;*
- *pour éviter la confusion ou l'anxiété, les élèves pourront écouter le discours deux fois;*
- *ensemble, ils planifieront leur écoute en faisant appel à leurs connaissances sur le thème choisi et sur les stratégies d'écoute;*
- *les élèves ont déjà eu l'occasion de rapporter ce qu'ils ont entendu en répondant à des questions.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après la présentation de la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche, et avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 3 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le discours choisi s'inscrit dans un thème en hygiène (l'importance de faire un effort, de se faire confiance et de demander de l'aide, si nécessaire). Les élèves ont eu l'occasion d'explorer ce thème. Ils ont acquis le vocabulaire de base pour aborder ce discours. Le discours présente quelques mots nouveaux. Toutefois, les élèves pourront facilement s'imaginer le contenu du discours, car il présente une situation familière. De plus, les élèves pourront écouter le texte à deux reprises;*
- *après l'écoute, les élèves pourront communiquer à leurs camarades de classe ce qu'ils ont retenu de cette histoire. Ils pourront exprimer leurs réactions face aux personnages et à leurs actions. Ils pourront également faire des liens entre les événements de l'histoire et leurs expériences personnelles.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâch**e, les élèves pourront utiliser divers moyens pour faire des prédictions sur le contenu du discours (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la suite de la première écoute**, ils répondront à quelques questions sur le contenu du discours. Ils écouteront le discours à nouveau, soit pour vérifier ou pour compléter leurs réponses, (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils réagiront au discours et se pencheront sur les moyens utilisés pour surmonter une difficulté (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les questions sont reliées au contenu du discours et visent des niveaux de pensée variés. L'information recherchée est présentée dans le discours, parfois de façon implicite (sentiments), mais dans la très grande majorité des cas, elle est explicite.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait d'écouter le texte une première fois sans prendre de notes permet aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils entendent. À ce niveau scolaire, ils ne peuvent pas écrire et écouter en même temps sans perdre une partie du message. Ils n'ont pas encore développé des habiletés d'écriture qui leur permettent d'écrire rapidement ou encore d'utiliser des abréviations. Les élèves savent également que leur succès ne dépend pas uniquement de leur capacité à mémoriser rapidement de l'information. Ils savent qu'ils pourront vérifier leurs réponses lors de la deuxième écoute. C'est plus sécurisant pour eux;
- le fait de lire les questions avec eux élimine les difficultés de lecture et réduit les possibilités d'interprétation, car ils peuvent toujours demander des clarifications. De plus, les élèves peuvent déjà commencer à faire des prédictions sur le contenu du discours. Ça les aide à préciser leur intention d'écoute et ça oriente et soutient leur écoute;
- le fait de demander aux élèves de répondre d'abord aux questions portant sur le contenu pour ensuite réagir de façon personnelle à ce qu'ils ont entendu leur permet de se concentrer sur une chose à la fois. De plus, la première série de questions les prépare à mieux se situer face au contenu;
- les questions de réflexion touchent à la fois l'affectif et le cognitif. C'est une occasion pour l'élève de se situer comme apprenant.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- je sais qu'il y a encore deux ou trois élèves pour qui c'est encore **difficile d'écrire**, ne serait-ce qu'une phrase. Le temps qu'ils prennent à écrire leur réponse et l'effort de concentration que cela exige font en sorte qu'ils ont le temps d'oublier une partie de ce qu'ils veulent écrire. Pour les élèves qui sembleraient désavantagés, il faudrait peut-être que j'utilise un deuxième moyen pour avoir une idée plus juste de ce qu'ils auront retenu du discours. Par exemple, je pourrais demander à ces élèves s'ils peuvent détailler les événements du récit à partir de leurs réponses;
- **l'importance de la réflexion** après l'écoute doit être bien comprise de tous, car certains élèves seraient peut-être tentés d'écrire de « belles » réponses uniquement pour me faire plaisir. Il faut également qu'ils puissent avoir suffisamment **confiance en moi** pour se sentir à l'aise de parler de leurs difficultés. Ils doivent savoir que je suis là pour les aider et non pour les juger;
- je sais que la **qualité du son** n'est pas toujours adéquate. Je devrai m'assurer que tous puissent **bien entendre**.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en compréhension orale

Dans l'ensemble, les élèves ont retenu l'information essentielle pour démontrer leur compréhension. À l'exception de quelques élèves, tous ont pu identifier clairement le problème de Luc. La grande majorité d'entre eux ont pu identifier, dans l'ordre, les trois solutions mises à l'essai par Luc pour résoudre son problème et ont pu dire, d'une façon explicite ou implicite, si Luc avait réussi à résoudre son problème. Je devrais discuter des réponses avec quelques élèves afin de voir s'ils peuvent me fournir des informations plus précises sur les événements de cette histoire (modèle de rendement 1, page 11, dans les *Exemples de travaux d'élèves*).

Dans l'ensemble, les élèves ont pu retirer un message personnel de cette histoire. Ils ont surtout fait ressortir l'importance de l'effort, de se faire confiance et de faire confiance aux autres, ce qui répond exactement à l'objet d'apprentissage en hygiène. La plupart d'entre eux ont pu établir des liens entre leurs expériences personnelles et celle de Luc. La question 1 de la feuille de *Réaction personnelle à l'histoire* est plutôt une question de compréhension et n'a donc pas suscité la réaction personnelle prévue. Je devrai la modifier si je réutilise ce matériel d'évaluation.

Modèle d'analyse du processus en compréhension orale

· Planification

- La plupart des élèves ont fait des prédictions à partir d'indices tirés du titre, de la présentation du sujet ou encore des questions. Ils ont pu associer les problèmes du personnage principal au fait qu'il a un rôle important à jouer dans une pièce de théâtre. Cependant, quelques élèves sont arrivés avec des prédictions très précises pour lesquelles ils n'avaient aucun indice. Dans le troisième exemple à la page 16 dans les *Exemples de travaux d'élèves*, le personnage s'appelle Gofi. Nulle part dans la documentation fournie on ne mentionne Gofi. Il est vrai que toutes les prédictions sont bonnes, mais à la condition qu'elles soient appuyées d'indices sûrs et non uniquement à partir de notre imaginaire.
- Il faudra que je sois **vigilante**, parce que si un élève prend l'habitude de faire des prédictions uniquement en laissant aller son imagination, sans les appuyer sur des **indices fiables**, il risque d'avoir des difficultés à bien comprendre. En effet, il pourrait anticiper un message qui aurait très peu de liens avec celui présenté. Il devra donc se défaire de ses prédictions initiales et tenter d'en formuler de nouvelles au fur et à mesure qu'il prendra connaissance du message (stratégies cognitives et métacognitives en cours d'écoute). Ce double travail au niveau des processus mentaux pourrait entraîner une surcharge cognitive.

- **Analyse des fiches de réflexion**

- Dans l'ensemble, je peux voir que les élèves ont pris le temps de **bien réfléchir**, car je vois des liens entre toutes leurs réponses. C'est pour moi un indice de l'**importance** qu'ils accordent à cette étape du projet d'écoute. C'est maintenant à moi de faire en sorte qu'ils conservent et développent cette attitude. Je devrai donc **donner suite à** ce que j'observe sur cette fiche de réflexion (voir les exemples 1 et 2, page 9, à la fin de cette section).
  - Les réponses des élèves à la question 1 sur la *Fiche de réflexion sur l'écoute* (voir les exemples aux pages 13 à 15 des *Exemples de travaux d'élèves*) m'indiquent que la plupart d'entre eux sont conscients des moyens qu'ils utilisent pour se préparer. Ils voient l'importance d'une préparation aux niveaux physique et mental; ex. : « *j'étais bien dormi, j'étais relaxé, mes mains étaient croissés, jai pas bougé*, etc. »; au niveau de la création d'un environnement favorable à l'écoute; ex. : « *jaitaient silientse, j'ai pas fais de bruit* », etc.; et au niveau de la concentration; ex. : « *... j'ai pas fait d'autre chose sauf écouter, j'ai porter attention au questions que je dois répondre* », etc. Certains ont relevé l'importance de tenir compte des expériences antérieures semblables; ex. : « *j'ai déjà racontré une situation comme ça.* » ou encore l'importance de lire les questions; ex. : « *j'ai regardé les qustion, j'ai lu les question avant pour guidé mon écoute* ». et d'avoir le matériel nécessaire pour accomplir la tâche; ex. : « *j'avait 1 crayon et 1 éface* ».
- Il serait important que j'amène les élèves à organiser les moyens qu'ils utilisent pour planifier leur projet d'écoute. Par exemple :
  - ce qu'ils font pour se situer face à la tâche (ce que je dois faire et pourquoi);
  - s'ils ont déjà réalisé une tâche semblable et comment ils s'y étaient pris pour l'accomplir;
  - comment leurs expériences précédentes pourraient les aider à accomplir cette nouvelle tâche.
- Lorsque j'analyse les réponses des élèves aux questions 2 et 3 sur la *Fiche de réflexion sur ton projet d'écoute* (voir les exemples 1 à 8 aux pages 9 à 11, à la fin de cette section), je m'aperçois que la très grande majorité des élèves peuvent qualifier leur degré de réussite et justifier leur réponse. Je remarque que pour la majorité d'entre eux, le défi était à leur mesure et qu'ils étaient motivés à accomplir la tâche; ex. : « *j'ai déga fais beaucoup de question comme sa* », « *il ny a pas les gros, gros mots comme dans des livres* », « *c'est intéresant* », etc. Cependant, certains élèves ont dû se concentrer davantage pour réussir; ex. : « *j'ai prendre mon temps, je dois pensé beaucoup avant de écrire la réponse* ».

  Quelques élèves ont trouvé le discours **trop facile**; ex. : « *on a dega fais un teste comme seului* », « *je veut une défi* » (voir les exemples 1 à 7 aux pages 9 et 10, à la fin de cette section). L'exemple 1 m'indique que pour cet élève, l'activité était vraiment facile. Toutes ses réponses aux questions le confirment. Il ajoute même qu'il pouvait écrire tout en écoutant la deuxième fois. Je devrai faire quelque chose

pour cet élève, sinon il risque d'abandonner faute de défi à sa mesure. Sans nécessairement présenter un discours plus difficile à ces élèves, je pourrais peut-être ajouter une ou deux questions qui les amèneraient à **aller plus loin dans l'analyse** du discours. Par exemple, ici j'aurais pu leur demander d'analyser l'efficacité de chacun des moyens utilisés par Luc, d'en choisir un et d'expliquer pourquoi ils l'ont choisi. Ces élèves pourraient ensuite s'asseoir ensemble et comparer leurs réponses.

Seuls quelques élèves ont dit qu'à certains moments, le débit était trop rapide pour eux; ex. : « *quel-que mots était très vite puis jai pas ou le temps de compris* ». Je remarque également que certains élèves ont eu de la difficulté à bien comprendre parce que le son n'était pas assez fort; ex. : « *je ne peux pas entendre la cassette parce que le volume n'est pas très haut* ». La prochaine fois, je devrais m'assurer que tous les élèves puissent **bien entendre**. Peut-être que si je plaçais mon **magnétophone au centre de la classe,** tous les élèves pourraient bien entendre, peu importe l'endroit où ils se trouvent dans la classe.

- Lorsque j'analyse les réponses des élèves aux questions 4 et 5 sur la *Fiche de réflexion sur ton projet d'écoute* (voir les exemples 1, 2 et 7 à 14 aux pages 9 à 12, à la fin de cette section), je m'aperçois que la très grande majorité des élèves peuvent reconnaître et expliquer leurs forces et leurs limites dans un tel contexte. Ils peuvent déjà établir des liens de cause à effet (Q. 4 : D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était… « *quest ce que Luc a fais pour resourdre ces problems* parce que *j'ai ecouter cette partie tres bien* », « *les question* parce que *j'ai prend mon temps* », « *le deuxsième fois* parce que *je peux finir le réponse que j'était perdu* »; Q. 5 : D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était… « *se partie* parce que *je ne sa pas si j'ai très bien fait ou quelque chose qume sa* », « *quand il à demander à comment il sent* parce que « *c'est très dificil à souvenir* », « *ce partie ici* parce que *c'est difficile d'être toujours honnête avec toi-même* », etc.).

  D'après moi, une telle attitude face à leur travail m'indique qu'ils ont déjà commencé à donner de la valeur à ce genre de réflexion. Certaines réflexions d'élèves m'ont amené à réfléchir sur ma façon parfois implicite d'envoyer des messages aux élèves. Par exemple, le commentaire à l'énoncé suivant : D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était… « *de faire de belles phrases complètes et de bien épeller* parce que *c'étais difficile de faire ça.* » m'indique que cet élève accorde beaucoup d'importance à la qualité de son français, peu importe la tâche. Cela est sans doute dû au fait que je mentionne souvent qu'il est important d'écrire correctement, peu importe ce que l'on écrit. Je devrai l'amener à **appliquer le processus d'écriture** dans ce qu'il fait. Par exemple, dans cette situation, je lui ferai voir l'importance de se concentrer premièrement sur la réponse (le fond), car si la réponse n'est pas juste, rien ne sert d'avoir une phrase complète et sans fautes (la forme). Une fois qu'il aura vérifié la pertinence de ses réponses, il pourra ensuite se concentrer sur la qualité du français. Ainsi, il se préoccupera d'abord du contenu et ensuite de la forme, tout comme il le fait dans ses projets d'écriture.

Dans mes prochaines interventions auprès des élèves, je devrais essayer de démontrer que leurs messages sont importants pour moi. Je devrais y faire référence lorsque l'occasion s'y prête. Ils sentiraient ainsi qu'ils ont un rôle à jouer dans leur apprentissage.

Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1

Fiche de réflexion sur ton projet d'écoute

Souligne le mot entre parenthèse (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai écouté tout le temps. J'était silencieux et mes mains étaient croisés.

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris parce que les mots étaient faciles

3. D'après moi, ce discours était (TROP FACILE, FACILE, TROP DIFFICILE) parce que je veut une défi.

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était en premiers
parce que à la deuxième fois on pouvait écrire quand le texte était lis

5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était la réflexion.
parce que je dois être honnête

Exemple 2

Fiche de réflexion sur ton projet d'écoute

Souligne le mot entre parenthèse (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour écouter ce texte parce que j'ai relaxer et j'ai prendre mes temps.

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris parce que il n'y a pas les mauvais dificyl.

3. D'après moi, ce discours était (TROP FACILE, FACILE, TROP DIFFICILE) parce que le text n'était pas trop dificel et j'ai compris les mau.

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était la primèr partie de l'histoire
parce que on fait ça aussi.

5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était le milieu de l'histoire.
parce que Luc fait beaucoup de chose.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 3

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que il y a pas les gros gros mots comme dans des livres

Exemple 4

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que c'est intéressant

Exemple 5

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que quel que mots sont très vite pour moi pas ou le temps de compris

Exemple 6

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que je ne peux pas entendre la cassette audio parce que le volume n'est pas très haut.

Exemple 7

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que j'ai déjà fais beaucoup de question comme ça.

3. D'après moi, ce discours était (TROP FACILE, FACILE, TROP DIFFICILE) parce que on a déjà fais un texte comme seului.

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était
qu'est ce que tuc a fais pour résoudre les problèmes
parce que j'ai écouter cette partie très bien.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 8

2. Après cette écoute, je trouve que j'ai (TOUT, UN PEU, RIEN) compris
parce que j'ai prendre mon temps.

3. D'après moi, ce discours était (TROP FACILE, FACILE, TROP DIFFICILE) parce que je dois pensé beaucoup comment de écrire la réponse.

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était
décrire les réponses dans cette livre
parce que j'ai ajouté des très important détails.

Exemple 9

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était
le deuxième fois
parce que je peux finir le réponse que j'était perdu.

Exemple 10

4. D'après moi, la partie de cette tâche que j'ai le mieux réussie était
les question
parce que j'ai prend mon temps.

Exemple 11

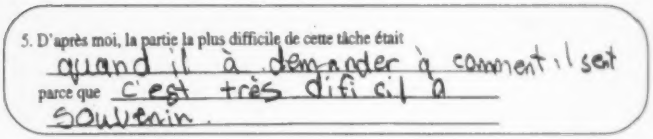
5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était
de faire de belles phrases complètes et de bien épeller.
parce que c'etais difficile de faire ça.

Exemple 12

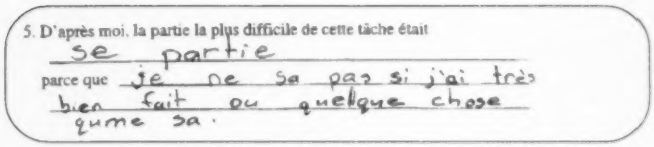
5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était
La partie ici
parce que c'est difficile d'être toujours honnête avec toi-même.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 13


5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était
quand il à demander à comment il sent
parce que c'est très difficil à
souvenir.

Exemple 14


5. D'après moi, la partie la plus difficile de cette tâche était
se partie
parce que je ne sa pas si j'ai très
bien fait ou quelque chose
qume sa.

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Production orale

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

- Description du projet 1
- Résultats d'apprentissage spécifiques visés 1

Directives à l'enseignant 2

Critères de notation 5

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production orale	*Une aventure* (récit narratif)	trois périodes d'environ 30 minutes chacune et le temps nécessaire pour filmer toutes les présentations

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves présentent un récit narratif à partir d'un personnage connu. Ils planifient individuellement leur présentation à l'aide d'un schéma narratif. Ce récit narratif mettra en jeu un personnage connu de la littérature enfantine.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la production orale**, l'élève :

- raconte une histoire inventée;
- organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit;
- utilise correctement les expressions et le vocabulaire appropriés;
- utilise correctement les structures de phrases;
- utilise correctement le temps présent des verbes usuels;
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant un volume de la voix, une intonation et un débit de parole appropriés (4e).

En ce qui a trait au **processus de production orale**, l'élève :

- établit avec l'enseignant les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;
- participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet et le vocabulaire correspondant (2e);
- tire profit de la discussion portant sur les paramètres du projet et sur les critères de présentation;
- ajuste le débit de parole et le volume de la voix pour bien se faire comprendre (4e);
- s'assure que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes (1re).

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de se familiariser avec la structure d'un récit à partir de lectures personnelles et collectives;
- d'utiliser un plan pour organiser les composantes du récit;
- de raconter un court récit devant un public familier;
- de prêter une attention spéciale aux éléments prosodiques tels que la prononciation, les liaisons les plus courantes, le volume de la voix, le débit de parole;
- de se produire devant une caméra;
- d'évaluer le résultat de leur exposé.

Préparatifs

- Se procurer une caméra vidéo pour une demi-journée et une vidéocassette vierge.
- Prévoir les services d'une personne-ressource pour une demi-journée, le temps de filmer tous les élèves.
- Prévoir des feuilles à dessin ou tout autre matériel pouvant servir d'appui à l'élève pour sa présentation.
- Prévoir un local où il sera possible de filmer sans être dérangé.

Démarche

<u>Avant l'exposé</u>

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de raconter une histoire qu'ils auront inventée à partir d'un personnage connu. Faire référence à une activité semblable qu'ils ont réalisée au cours de l'année. Ressortir avec eux les moments importants afin de susciter leur intérêt pour ce nouveau projet.
- Présenter la tâche en leur disant que, pour rendre la situation plus intéressante, toutes les présentations seront filmées et qu'ensuite, ils pourront regarder les présentations de leurs camarades de classe.
- Préciser les attentes en indiquant aux élèves ce qu'ils doivent faire lors de leur présentation, discuter des critères de notation et guider la discussion de manière à faire ressortir les éléments énumérés ci-dessous :
  1) raconter une histoire en présentant les personnages, les actions et la fin;

2) organiser l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit;

3) utiliser correctement les expressions et le vocabulaire appropriés;

4) utiliser des structures de phrases appropriées;

5) tenir compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes, en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit appropriés.

- Distribuer le *Cahier de l'élève.*
- Expliquer le déroulement de l'activité aux élèves en lisant les directives inscrites dans le *Cahier de l'élève*, à la page 1.

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur exposé en faisant un remue-méninges sur le genre d'aventures qui pourraient arriver aux personnages choisis. Écrire les suggestions au tableau ou sur une affiche.
- Présenter le *Schéma narratif* à la page 2 du *Cahier de l'élève*. Lire avec eux les parties du schéma.

Planification individuelle :

- Inviter les élèves à remplir le *Schéma narratif* à la page 2 du *Cahier de l'élève*.
- Les inviter à discuter de leur choix avec un camarade de classe.

Pratique devant un camarade :

- Lorsque les élèves auront fini de planifier leur histoire, leur proposer d'illustrer les principaux événements de leur histoire ou de choisir tout autre moyen pour faciliter leur présentation.
- Les inviter à s'exercer devant un camarade de classe.
- Leur indiquer que, pour rendre cet exercice plus profitable, ils rempliront une grille d'autoévaluation. Présenter la *Grille d'autoévaluation* à la page 3 du *Cahier de l'élève*. Le camarade pourra se référer à cette grille pour guider ses observations.
- À la suite de cette pratique, l'élève apporte les changements nécessaires à sa présentation en utilisant comme guide la *Grille d'autoévaluation* à la page 3 du *Cahier de l'élève*.

Pendant l'exposé

- Préparer avec les élèves l'horaire des présentations.
- Revoir avec eux les critères de notation dont ils doivent tenir compte pour que leur histoire soit intéressante à écouter (choix du vocabulaire, structure de phrase, volume, prononciation, etc.).
- À tour de rôle, les élèves présentent leur histoire en utilisant leurs supports visuels. Filmer toute la présentation de l'élève.

Après l'exposé

- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion* à la page 4 du *Cahier de l'élève*.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter l'**exposé**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- raconte une histoire inventée;
- organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit;
- utilise correctement les expressions et le vocabulaire appropriés;
- utilise correctement les structures de phrases;
- utilise correctement le temps présent des verbes usuels;
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés (4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• raconte une histoire inventée en fournissant plusieurs détails pertinents sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit; • utilise correctement le vocabulaire; • utilise des structures de phrases correctes; • utilise correctement le temps présent des verbes usuels; • tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant toujours un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.
2	• raconte une histoire inventée en fournissant suffisamment de détails appropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant généralement la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire général; • utilise des structures de phrases généralement correctes; • utilise souvent correctement le temps présent des verbes usuels; • tient généralement compte des éléments prosodiques en faisant certaines liaisons courantes et/ou en utilisant souvent un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• raconte une histoire inventée en fournissant peu de détails pertinents ou des détails vagues ou inappropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • respecte peu ou ne respecte pas du tout la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire pauvre; • utilise une syntaxe incorrecte; • utilise parfois correctement le temps présent des verbes usuels; • tient peu compte ou ne tient pas compte du tout des éléments prosodiques en faisant peu de liaisons courantes et/ou en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole inappropriés.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- établit avec l'enseignant les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;
- participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet et le vocabulaire correspondant (2e).

Gestion

L'élève :

- tire profit de la discussion portant sur les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;
- ajuste le débit de parole et le volume de la voix pour bien se faire comprendre (4e);
- s'assure que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes (1re).

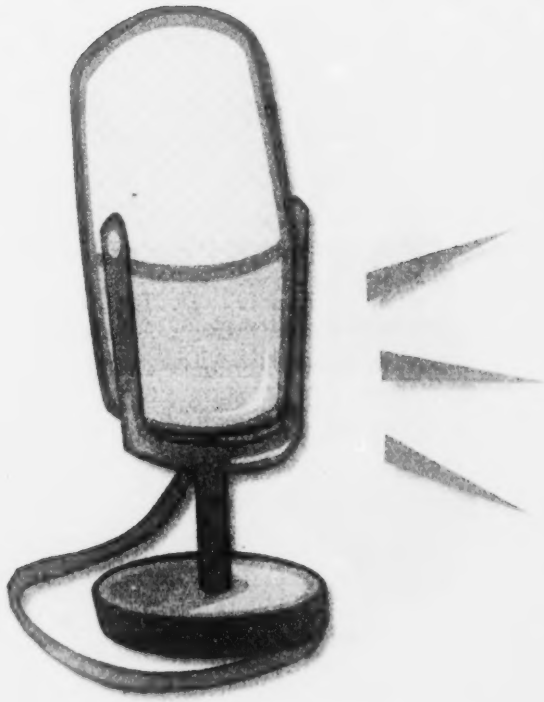
** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Matériel de l'élève



Projet de production orale

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Une aventure

Directives à l'élève :

- Choisis un personnage à partir de livres ou de films que tu connais.
- Imagine une aventure qui pourrait arriver à ton personnage.
- Organise tes idées en utilisant le **Schéma narratif** à la page 2.
- À partir de ton schéma, prépare des illustrations ou choisis tout autre matériel qui pourrait t'aider à bien présenter ton histoire.
- Exerce-toi devant un camarade de classe. Ton camarade pourra se référer à la **Grille d'autoévaluation** à la page 3, pour guider ses observations.
- À la suite de la pratique, remplis la **Grille d'autoévaluation** à la page 3 et fais des changements, si nécessaire.
- Présente ton histoire à ton enseignant en utilisant le matériel que tu as préparé.
- À la suite de ta présentation, remplis la **Fiche de réflexion sur l'exposé**, à la page 4.

Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (situation de départ)
Où?

Quand?

Qui?

Problème (élément déclencheur)
Quel est le problème du personnage principal?

Quelle a été sa réaction?

Milieu (déroulement)
Qu'est-ce que le personnage a fait pour résoudre son problème?

Fin (dénouement)
Comment l'histoire se termine-t-elle?

Grille d'autoévaluation

1. À la suite de ta pratique avec ton camarade de classe, remplis cette grille.

Éléments à vérifier	Je suis très satisfait	Je vais ajouter des détails	Je ne suis pas satisfait
a) J'ai bien présenté les personnages principaux de l'histoire.			
b) J'ai dit où et quand se passe l'histoire.			
c) J'ai bien identifié le problème.			
d) J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour résoudre son problème.			
e) J'ai dit comment mon histoire finit.			
f) J'ai utilisé des phrases et des mots intéressants.			
g) J'ai bien prononcé les mots.			

2. À la suite de cette pratique, je pense que :

- je suis satisfait, je n'ai rien à changer.
- je dois apporter quelques changements à _____

  _____
- j'ai besoin d'aide pour _____

  _____

Fiche de réflexion sur l'exposé

Souligne le mot entre parenthèses (…) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour présenter mon histoire parce que _____

   _____

2. D'après moi, la partie de cette activité que j'ai le mieux réussie est

   _____

   parce que _____

   _____

3. D'après moi, la partie la plus difficile de cette activité est

   _____

   parce que _____

   _____

4. Pour mieux réussir la prochaine fois, je _____

   _____

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Une aventure – Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4
- Illustration du processus 14

Une aventure

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Choisis un personnage à partir de livres ou de films que tu connais.
- Imagine une aventure qui pourrait arriver à ton personnage.
- Organise tes idées en utilisant le **Schéma narratif** à la page 2.
- À partir de ton schéma, prépare des illustrations ou choisis tout autre matériel qui pourrait t'aider à bien présenter ton histoire.
- Exerce-toi devant un camarade de classe. Ton camarade pourra se référer à la **Grille d'autoévaluation** à la page 3, pour guider ses observations.
- À la suite de la pratique, remplis la **Grille d'autoévaluation** à la page 3 et fais des changements, si nécessaire.
- Présente ton histoire à ton enseignant en utilisant le matériel que tu as préparé.
- À la suite de ta présentation, remplis la **Fiche de réflexion sur l'exposé**, à la page 4.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter l'**exposé**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- raconte une histoire inventée;
- organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit;
- utilise correctement les expressions et le vocabulaire appropriés;
- utilise correctement les structures de phrases;
- utilise correctement le temps présent des verbes usuels;
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés (4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• raconte une histoire inventée en fournissant plusieurs détails pertinents sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit; • utilise correctement le vocabulaire; • utilise des structures de phrases correctes; • utilise correctement le temps présent des verbes usuels; • tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant toujours un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.
2	• raconte une histoire inventée en fournissant suffisamment de détails appropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant généralement la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire général; • utilise des structures de phrases généralement correctes; • utilise souvent correctement le temps présent des verbes usuels; • tient généralement compte des éléments prosodiques en faisant certaines liaisons courantes et/ou en utilisant souvent un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• raconte une histoire inventée en fournissant peu de détails pertinents ou des détails vagues ou inappropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • respecte peu ou ne respecte pas du tout la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire pauvre; • utilise une syntaxe incorrecte; • utilise parfois correctement le temps présent des verbes usuels; • tient peu compte ou ne tient pas compte du tout des éléments prosodiques en faisant peu de liaisons courantes et/ou en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole inappropriés.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- établit avec l'enseignant les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;
- participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet et le vocabulaire correspondant (2e).

Gestion

L'élève :

- tire profit de la discussion portant sur les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;
- ajuste le débit de parole et le volume de voix pour bien se faire comprendre (4e);
- s'assure que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes (1re).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• raconte une histoire inventée en fournissant plusieurs détails pertinents sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit; • utilise correctement le vocabulaire; • utilise des structures de phrases correctes; • utilise correctement le temps présent des verbes usuels; • tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant toujours un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.

Exemple (transcription)

Bonjour! Je m'appelle... et je vais te raconter l'histoire de Jacques et le haricot magique.
Un jour, il y a un professeur qui s'appelle Jacques et trois élèves.
Un jour, Jacques dit : « Qui veut aller avec moi au magasin et acheter des haricots magiques? ».
« Pas moi », dit l'oiseau bleu.
« Pas moi », dit l'oiseau jaune.
« Pas moi », dit le géant.
Alors, je vais aller toute seul.
Quand il arrive à l'école encore, il dit : « Maintenant, qui veut aide moi... m'aider à planter des haricots magiques? ».
« Pas moi », dit l'oiseau bleu.
« Pas moi », dit l'oiseau jaune.
« Pas moi », dit le géant.
Alors, je vais le faire toute seul.
Quand il arrive au jardin, il dit : « Maintenant, qui veut m'aider à mettre de l'eau sur les haricots magiques? ».
« Pas moi », dit l'oiseau bleu.
« Pas moi », dit l'oiseau jaune.
« Pas moi », dit le géant.
Alors, je vais le faire toute seul.
Quand il arrive au jardin, il dit : « Maintenant, c'est le temps d'aller à la maison. Au revoir! ».
L'autre jour, quand il arrive à l'école, le haricot magique est très très gros. « Maintenant, qui veut grimper le haricot magique avec moi? »
« Je veux », dit l'oiseau bleu.
« Je veux », dit l'oiseau jaune.
« Je veux », dit le géant.
Alors, ... mais, tu ne peux pas, parce que tu dois planter tes haricots.
La fin.

Commentaires – 3

Personnages, actions, moments importants – 2*

L'élève :

- présente clairement les personnages dès le début;
- imagine une série d'actions clairement définies;
- réussit à susciter et à soutenir l'intérêt du public en utilisant la répétition propre au conte;
- précise bien le lieu (l'école, le jardin) et le temps qui passe (un jour, quand, quand, quand, l'autre jour);
- imagine une conclusion appropriée qui ajoute une morale reliée à l'histoire.

* Bien que l'élève présente une histoire intéressante, il n'a pas respecté l'intention de communication qui était d'inventer une histoire à partir de personnages connus.

Organisation de l'histoire

L'élève :

- imagine une introduction, un développement et une conclusion clairement délimités;
- présente des actions qui suivent une séquence chronologique : acheter des haricots, les planter, les arroser, les voir pousser et y grimper;
- utilise des marqueurs de relation qui soulignent l'ordre des événements.

Vocabulaire

L'élève :

- emploie des mots simples et précis pour décrire les personnages, les actions, les lieux et le temps;
- emploie des marqueurs de relation pour relier ses idées (et, alors, maintenant, mais, parce que) et les expressions de temps déjà mentionnées.

Structure de la phrase

L'élève :

- utilise des phrases de longueur et de structure variées :
  - interrogatives et longues; ex. : « Qui veut aller avec moi… »,
  - courtes, à sujet et verbe inversés; ex. : « Pas moi, dit le géant. »,
  - complexes; ex. : « Quand il arrive au jardin, il dit… »;
- respecte la syntaxe française et réussit à s'autocorriger; ex. : « … qui veut aide moi… m'aider… ».

Usage

L'élève :

- maîtrise bien le présent et le présent suivi de l'infinitif;
- choisit toujours le déterminant approprié;
- commence à utiliser correctement le pronom complément d'objet; ex. : « … je vais le faire… » et « qui veut m'aider… ».

Éléments prosodiques (liaisons, volume, intonation, débit)

L'élève :

- fait les liaisons courantes telles que « … il y a…, … il arrive… »; ex. : « … le haricot… », mais fait la liaison au pluriel; ex. : « … des haricots…, … les haricots… »;
- emploie toujours un volume et un débit appropriés, ce qui contribue à la clarté de la présentation;
- utilise une intonation différente et appropriée pour les réponses négatives « Pas moi… » et adopte un ton plus bas pour représenter la voix du géant.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• raconte une histoire inventée en fournissant suffisamment de détails appropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant généralement la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire général; • utilise des structures de phrases généralement correctes; • utilise souvent correctement le temps présent des verbes usuels; • tient généralement compte des éléments prosodiques en faisant certaines liaisons courantes et/ou en utilisant souvent un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.

Exemple 1 (transcription)

La petite sirène

Un jour, il y avait une petite sirène qui s'appelait Ariel. Il y avait aussi un homard qui s'appelait Sébastien et il y avait aussi un poisson qui s'appelait Flounder.

Ils jouaient au cache-cache. C'était le temps que Sébastien se cacher. Alors Sébastien est allé par là et il est allé se cacher dans un bateau où personne ne savait où le bateau était.

Alors Ariel et Flounder comptaient jusqu'à 10. 1... 10. Ils sont allés le chercher. Ils ne pouvaient pas trouver Sébastien. Ils sont allés jusqu'à là et revener jusqu'à là. Mais quand ils sont revenus, ils sont allés comme ça et ils ont vu le bateau. Sébastien était juste là, dans le bateau. Il ne savait pas comment sortir. Ariel et Flounder sont allés dans le bateau. Ils ont fait un petit tour dans le bateau.

Finalement, ils ont trouvé Sébastien. Alors, les amis sont allés à quelque part d'autre où il n'y avait pas de bateau. La fin.

Commentaires – 2

Personnages, actions, moments importants
L'élève :
- présente les personnages principaux dès le début;
- présente des actions clairement définies (Sébastien se cache, les autres ne le trouvent pas), mais ajoute un problème sans y apporter de solution explicite; ex. : « Il ne savait pas comment sortir. » et « … ils ont trouvé Sébastien. »;
- suscite peu l'intérêt du public en choisissant une situation déjà connue;
- raconte une histoire en fournissant la plupart des détails quant au temps, mais peu de précision quant au lieu : « dans un bateau »;
- imagine une conclusion appropriée et reliée à l'histoire : « Alors les amis sont allés à quelque part d'autre où il n'y avait pas de bateau. ».

Organisation de l'histoire
L'élève :
- fait une introduction qui présente clairement l'histoire : « Quelques amis jouent à cache-cache. »;
- présente des événements qui s'enchaînent et qui respectent généralement une séquence logique;
- utilise une variété de marqueurs de relation pour souligner l'enchaînement des idées; ex. : alors, mais, quand, finalement, etc.

Vocabulaire
L'élève :
- emploie des mots simples et précis pour marquer le temps; ex. : « … c'était le temps… quand ils sont revenus… »;
- ne peut apporter des précisions quant à l'espace; ex. : « est allé par là... sont allés jusqu'à là et revener jusqu'à là…, quelque part d'autre »;
- utilise quelques expressions idiomatiques appropriées à son récit; ex. : « jouaient au cache-cache… ont fait un petit tour… »;
- a tendance à répéter les mêmes expressions; ex. : il y avait, ils sont allés;
- emploie des marqueurs de relation pour relier ses idées.

Structure de la phrase – 3
L'élève :
- utilise des phrases variées et complexes; fait également preuve d'une très bonne connaissance des phrases négatives ce qui démontre une certaine aisance dans le maniement de la langue.

Usage – 3
L'élève :
- démontre une excellente maîtrise des temps de verbes généralement utilisés dans les récits (imparfait et passé composé); ex. : s'appelait, savait, ils sont revenus, ils sont allés, ils ont vu;
- choisit le déterminant approprié.

Éléments prosodiques (liaisons, volume, intonation, débit)
L'élève :
- fait les liaisons les plus courantes;
- utilise un volume, une intonation et un débit qui enrichissent la qualité de sa présentation.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• raconte une histoire inventée en fournissant suffisamment de détails appropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • organise l'histoire en respectant généralement la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire général; • utilise des structures de phrases généralement correctes; • utilise souvent correctement le temps présent des verbes usuels; • tient généralement compte des éléments prosodiques en faisant certaines liaisons courantes et/ou en utilisant souvent un volume de voix, une intonation et un débit de parole appropriés.

Exemple 2 (transcription)

« Il avait une fois il vit un petit garçon qui s'appelle Jacques et il vit sur la plage avec sa petite femme.

Un jour quand Jacques marche… marche sur la plage, un lion a commence de chasse il. Quelques minutes plus tard, le serpent vient le manger… et commence de chasse Jacques aussi. Jacques a tombé dans un piège avec le serpent. Il a crie : « À l'aide! À l'aide! » et un géant entend le cri de Jacques.

Il marche, il marche, il marche où il entend le cri de Jacques et met son doigt dans le tr… piè… trè… piège où Jacques est et sortir le. Jacques remercie le géant et va à la maison chez lui. »

Commentaires – 2	
Personnages, actions, moments importants *L'élève :* • raconte une histoire en fournissant des détails sur l'entrée en action des divers personnages – Jacques, un lion, un serpent et un géant – et les moments importants; ex. : « … tombé dans un piège […] sortir le … »); • décrit le personnage principal et précise où se déroule l'action : Jacques est « un petit garçon […] et il vit sur la plage… ». **Organisation de l'histoire** *L'élève :* • présente beaucoup d'actions qui suivent une séquence logique; les petits problèmes que le personnage principal rencontre aident à soutenir l'attention du public et à anticiper le problème principal; par exemple, Jacques rencontre un lion qui le poursuit, mais le lion est à son tour poursuivi par un serpent qui le « mange »; par la suite, Jacques tombe dans un piège et est finalement sauvé par un géant. **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie tout au long du texte un vocabulaire simple mais approprié au niveau; • utilise quelques expressions qui créent un sentiment d'urgence; ex. : « … Quelques minutes plus tard […] À l'aide! À l'aide! » ou qui marquent la distance; ex. : « Il marche, il marche... ».	**Structure de la phrase** *L'élève :* • utilise des phrases de longueur et de type variés et qui sont appropriées à ce niveau; ex. : « Un jour quand Jacques marche sur la plage, un lion a commence de chasse il. »; • utilise des anglicismes syntaxiques; ex. : chasse il, sortir le; toutefois, cela n'affecte pas la clarté de la communication. **Usage** *L'élève :* • utilise surtout le présent qu'il maîtrise bien; • respecte le genre du nom; ex. : un petit garçon, sa petite femme, la plage, un lion, le serpent. **Éléments prosodiques (liaisons, volume, intonation, débit)** *L'élève :* • emploie une intonation claire et respecte l'intonation même dans les structures de phrases exclamatives; ex. : « À l'aide! À l'aide! »; • utilise un débit assez constant, par contre il y a fluctuation dans le volume.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• raconte une histoire inventée en fournissant peu de détails pertinents ou des détails vagues ou inappropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • respecte peu ou ne respecte pas du tout la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire pauvre; • utilise une syntaxe incorrecte; • utilise parfois correctement le temps présent des verbes usuels; • tient peu compte ou ne tient pas compte du tout des éléments prosodiques en faisant peu de liaisons courantes et/ou en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole inappropriés.

Exemple 1 (transcription)

Il y avait une fois une petite sirène qui s'appelait Ariel, un poisson qui s'appelait Flounder et un homard qui s'appelait Sébastien.

Ils nagent, ils nagent et il a vu un bateau. Il y avait un grosse chose dedans le bateau. Sébastien dit : "Je pense que ça c'est pas une bonne idée d'aller dans un bateau", mais Ariel n'a pas entendu et elle a allée dans le bateau et bouh! une pieuvre a attaqué Ariel. Son père est venu et a fait mal le pieuvre. La fin.

Commentaires – 1	
Personnages, actions, moments importants *L'élève :* • présente les personnages dès le début; • raconte une histoire peu développée dans un contexte déjà connu; il ne précise pas les dangers possibles; • décrit des actions et des moments pertinents, mais pas suffisamment approfondis; ex. : ils nagent, il a vu un bateau, grosse chose dedans le bateau. **Organisation de l'histoire** *L'élève :* • imagine une histoire courte et simple dont les événements s'enchaînent d'une façon cohérente; • présente une situation de départ et un déroulement insuffisamment développés pour susciter un intérêt; • imagine une fin un peu précipitée : le problème et la solution se retrouvent dans les deux phrases finales. Ex. : « … bouh! une pieuvre a attaqué Ariel. Son père est venu et a fait mal le pieuvre. ». **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie un vocabulaire très simple; • utilise une répétition pour indiquer le passage du temps : « Ils nagent, ils nagent... ».	**Structure de la phrase – 2** *L'élève :* • utilise des phrases variées, ce qui démontre une certaine aisance dans l'utilisation du français; • crée un effet intéressant en variant le type et la longueur des phrases. **Usage – 2** *L'élève :* • s'en tient surtout aux temps de verbes simples qu'il maîtrise bien; • utilise correctement, dans la plupart des cas, le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte : « … le bateau, une pieuvre, son père, un poisson, une bonne idée… ». **Éléments prosodiques (liaisons, volume, intonation, débit)** *L'élève :* • utilise un volume et un débit appropriés, sauf que l'intonation est un peu monotone.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• raconte une histoire inventée en fournissant peu de détails pertinents ou des détails vagues ou inappropriés sur les personnages, les actions et les moments importants; • respecte peu ou ne respecte pas du tout la séquence des événements d'un récit; • utilise un vocabulaire pauvre; • utilise une syntaxe incorrecte; • utilise parfois correctement le temps présent des verbes usuels; • tient peu compte ou ne tient pas compte du tout des éléments prosodiques en faisant peu de liaisons courantes et/ou en utilisant un volume de voix, une intonation et un débit de parole inappropriés.

Exemple 2 (transcription)

Le brave little toaster

Il était un fois les quatre petits amis. Les est-z-allé dans, pour une marche dans la forêt un jour.
Euumm!
- *Oh! Regarde ces jolies fleurs!*
- *Oui, c'est joli.*
- *Est-ce..., est-ce que tu veux manger un pomme?*
- *O.K. je get un Aaah! Je ne peux pas reach.*
- *Moi non plous.*
- *Je peux pas non plous.*
- *Je peux.*
- *OK. Yum!*
- *Yum! Yum! Yum!*
- *Ouh! Des abeilles!*
- *Qu'est qu'on va faire?*
- *Aaaah! Ouch! J'ai get sting by un.* (soupir, essoufflement)
- *Oh non! On est perdus.*
- *Je suis peur.*
- *C'est OK. Tu... Tu... toi et toi, va à cette way et moi et elle va aller cette way.*
- *Oh! la maison.*
- *Yéhou! On va les dit à les autres amis.*
- *Est-ce que tu avais trouvé?*
- *Non.*
- *Est-ce que tu avais?*
- *Oui, on avait trouvé.*
- *OK. On va z'aller.*

Nin, nin, nin, nin...
La fin.

Commentaires – 1	
Personnages, actions, moments importants *L'élève :* • décrit un grand nombre d'actions et de moments importants, mais ils sont insuffisamment développés. **Organisation de l'histoire** *L'élève :* • organise les événements en suivant une séquence logique, cependant le public doit faire certains liens implicites pour pouvoir comprendre l'histoire; • imagine une histoire dont l'introduction et la conclusion sont plausibles, mais présentées brusquement. **Vocabulaire** *L'élève :* • emploie un vocabulaire très simple et plusieurs mots anglais; ex. : cette way, reach, sting by un, get un; • remplace souvent le dialogue par des onomatopées (« … yéhou, Yum… ») et divers bruits.	**Structure de la phrase** *L'élève :* • utilise une bonne variété de phrases (exclamatives, interrogatives et impératives), cependant la majorité des phrases sont courtes et parfois incomplètes. Ex. : « Oh! la maison. […] Est-ce que tu avais? ». **Usage** *L'élève :* • démontre une certaine maladresse dans l'utilisation de la langue. Ex. : « Les est-z-allé dans […] on va les dit… ». **Éléments prosodiques (liaisons, volume, intonation, débit)** *L'élève :* • utilise un volume de voix qui apporte beaucoup de fraîcheur à son histoire, par exemple, des onomatopées comme « … Yum! Yum! Yum! » et des expressions telles que « Oh! … ces jolies fleurs! »; • change d'intonation pour reproduire les paroles de ses quatre personnages, mais le fait d'une façon trop subtile, ce qui ne permet pas d'identifier clairement ses personnages et rend l'histoire difficile à comprendre.

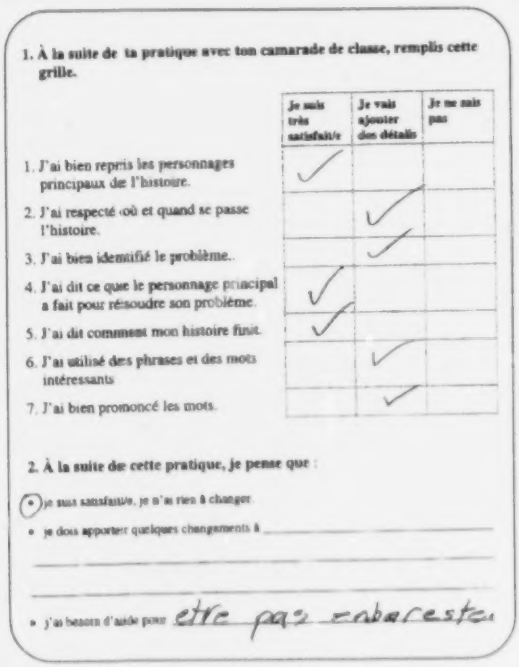
Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • établit avec l'enseignant les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;   • participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet et le vocabulaire correspondant (2e).   **Gestion**   *L'élève :*   • tire profit de la discussion portant sur les paramètres du projet de communication et les critères de présentation;*   • ajuste le débit de parole et le volume de la voix pour bien se faire comprendre (4e);   • s'assure que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes (1re).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de planification (autoévaluation après s'être exercé)

Exemples	Commentaires



1. **À la suite de ta pratique avec ton camarade de classe, remplis cette grille.**

	Je suis très satisfait/e	Je vais ajouter des détails	Je ne suis pas
1. J'ai bien repris les personnages principaux de l'histoire.	✓		
2. J'ai respecté où et quand se passe l'histoire.		✓	
3. J'ai bien identifié le problème..		✓	
4. J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour résoudre son problème.	✓		
5. J'ai dit comment mon histoire finit.	✓		
6. J'ai utilisé des phrases et des mots intéressants		✓	
7. J'ai bien prononcé les mots.		✓	

2. **À la suite de cette pratique, je pense que :**

(•) je suis satisfait/e, je n'ai rien à changer.

• je dois apporter quelques changements à _____

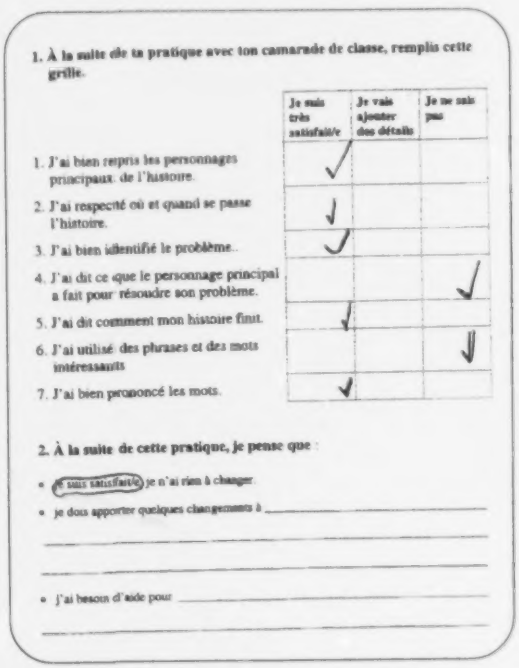
_____

_____

• j'ai besoin d'aide pour être pas embarester.

L'élève :

- voit bien qu'il doit améliorer certains aspects de sa présentation, mais est quand même satisfait et a l'intention de ne rien changer; il n'est pas encore assez conscient de l'importance de réviser son travail afin de mieux le réussir.



1. **À la suite de ta pratique avec ton camarade de classe, remplis cette grille.**

	Je suis très satisfait/e	Je vais ajouter des détails	Je ne suis pas
1. J'ai bien repris les personnages principaux de l'histoire.	✓		
2. J'ai respecté où et quand se passe l'histoire.	✓		
3. J'ai bien identifié le problème..	✓		
4. J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour résoudre son problème.			✓
5. J'ai dit comment mon histoire finit.	✓		
6. J'ai utilisé des phrases et des mots intéressants			✓
7. J'ai bien prononcé les mots.	✓		

2. **À la suite de cette pratique, je pense que :**

• (je suis satisfait/e) je n'ai rien à changer.

• je dois apporter quelques changements à _____

_____

_____

• j'ai besoin d'aide pour _____

_____

L'élève :

- est satisfait de son travail même s'il hésite à s'évaluer sur deux points; la présentation en classe de quelques bons modèles lui donnerait de meilleurs points de repère pour juger de la qualité de son récit.

BEST COPY AVAILABLE

Modèles de stratégies de gestion

Commentaires

L'élève s'assure que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes.

Note : *L'enseignant qui veut observer l'utilisation de cette stratégie pourra visionner les exemples transcrits aux pages indiquées. Il remarquera que l'utilisation efficace de cette* ***stratégie*** *n'est pas nécessairement un indicateur du rendement de l'élève en ce qui a trait au* ***produit****. L'utilisation adéquate d'une stratégie ne garantit pas l'excellence du produit. D'autres peuvent entrer en ligne de compte.*

Exemple : page 12

L'élève :

- raconte son histoire en regardant le tableau de dessins et en animant les personnages sur bâtonnets; il tourne régulièrement la tête pour regarder la caméra : « Oh! regarde ces jolies fleurs. Oui, c'est joli. Est-ce que tu veux manger une pomme? »

Exemple : page 4

L'élève :

- montre du doigt ses personnages pour indiquer quel personnage prend la parole; « Pas moi, dit l'oiseau bleu » (il indique l'oiseau bleu), « Pas moi, dit l'oiseau jaune » (il indique l'oiseau jaune), etc.; il modifie aussi sa voix pour marquer la différence entre les personnages lorsqu'ils prennent la parole;
- tourne ses marionnettes planes vers le public pour s'assurer que le public les voit. Lorsque l'élève se rend compte que ses marionnettes ne sont pas tournées vers le public, il corrige aussitôt la situation.

Exemple : page 6

L'élève :

- utilise son doigt ou un crayon pour indiquer des éléments précis sur ses dessins (personnages, objets) ou faire une marque sur ceux-ci (un point rouge pour indiquer que Sébastien se trouve « ... juste là dans le bateau. »; un X sur le bateau à la fin de l'histoire pour indiquer que, désormais, les trois amis iront uniquement dans des endroits « ... où il n'y avait pas de bateau. »);
- utilise un crayon pour faire des traits marquant les déplacements de ses personnages; il trace le trajet lentement pour que l'auditeur puisse bien suivre : « Alors Sébastien est allé par là » (il déplace le crayon à droite, vers le bateau, en traçant une courbe vers le bas); il termine son trait sous le bateau : « il est allé se cacher dans un bateau. »;
- regarde presque constamment le public et la caméra;
- se déplace devant son tableau de dessins en évitant de tourner le dos au public et à la caméra.

Commentaires

L'élève ajuste le débit de parole et le volume de sa voix pour bien se faire comprendre.

L'élève :

- hausse le volume de sa voix vers le milieu de sa présentation, à partir du moment où elle introduit le troisième personnage, un tout petit ours. L'incertitude et l'hésitation à formuler la phrase précédente l'ont amené à baisser sa voix.

Note : *Cet exemple ne se trouve pas sur la vidéocassette fournie avec ce document, car le travail de l'élève n'a pas été retenu comme modèle de rendement langagier.*

Modèles de rendement langagier

3e année

French Language Arts

Production orale

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production orale : exposé 5

- Contenu 5
- Organisation du message 5
- Qualité du français 5

Modèle d'analyse du processus en production orale : exposé 6

- Planification 6
- Analyse des fiches de réflexion 8

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

· Point de vue de l'enseignant

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **production orale**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (le récit narratif) et sur le processus (planification, gestion et évaluation des moyens utilisés pour présenter son histoire). J'ai établi les critères de notation pour le produit (pages 5 et 6 du guide) et pour le processus (page 6 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'exposé (pages 2 à 4 du guide);*
- *étant donnée que les élèves partent d'un personnage connu pour imaginer leur histoire, ils auront déjà le vocabulaire nécessaire pour accomplir la tâche; ils pourront utiliser les textes déjà lus ou le remue-méninges pour choisir les bons mots;*
- *l'utilisation du schéma narratif comme point de départ devrait les aider à organiser leurs idées;*
- *les élèves pourront discuter de leur choix avec un camarade de classe;*
- *ils pourront s'exercer devant un camarade de classe et utiliser la* Grille d'autoévaluation *pour apporter des changements à leur présentation;*

- *les élèves pourront illustrer leur histoire ou utiliser des supports visuels pour faciliter leur présentation;*
- *tout comme la dernière fois, je filmerai leur présentation.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après avoir présenté la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche, et avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (pages 2 et 3 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le sujet proposé s'inscrit dans notre étude de contes pour enfants. Comme la situation initiale du conte n'est pas fournie, les élèves pourront choisir un personnage dans un des livres qu'ils ont lu au cours de l'année, lors des périodes de lecture silencieuse;*
- *les élèves présentent leur histoire, sous forme de vidéo, aux autres élèves de la classe.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, les élèves partiront d'un remue-méninges pour choisir le contenu de leur histoire. Ils utiliseront le schéma narratif pour organiser leur histoire. Ils pourront s'exercer devant un camarade de classe afin d'apporter des changements à leur présentation;*
- ***lors de la présentation**, ils devront prêter une attention particulière aux diverses composantes du schéma narratif et aux éléments prosodiques;*
- ***lors de l'évaluation**, ils rempliront une* Fiche de réflexion *pour faire un retour sur leur présentation.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *la tâche telle que décrite laisse place à l'improvisation. Ce n'est pas une production écrite transmise oralement. La tâche permet d'observer les résultats d'apprentissage visés en ce qui a trait au produit. En ce qui a trait au processus, seuls les résultats d'apprentissage pouvant être observés de façon objective feront l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les points forts et les points faibles de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- la discussion de son choix de sujet avec un camarade de classe permet à l'élève de s'approprier davantage le projet. Il peut déjà mettre « en mots » les grandes lignes de son histoire. Il peut même intégrer les suggestions de son camarade à ce qu'il avait déjà prévu;
- l'utilisation d'un schéma narratif devrait permettre aux élèves d'organiser leurs idées de manière à respecter le déroulement chronologique des événements. De plus, le schéma leur fournit des points de repère pour faciliter la présentation. Ils n'ont pas à mémoriser le texte, ils peuvent utiliser le schéma comme aide-mémoire;
- le fait de s'exercer devant un camarade de classe permet à l'élève de mettre à l'épreuve ce qu'il a préparé et de se familiariser avec la présentation faite devant un public;
- la grille d'autoévaluation devrait aider les élèves à cerner les points forts et les points faibles de sa présentation;
- l'utilisation d'un support visuel durant la présentation devrait aider les élèves à ne pas avoir à mémoriser un texte. Pour certains d'entre eux, ce sera un moyen pour contrer la nervosité;
- les attentes étant connues des élèves, cela leur permet d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait quelque chose de semblable et qu'ils ont les connaissances cognitives et métacognitives pour réussir.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- les élèves doivent raconter une histoire inventée à partir de personnages connus. Est-ce qu'ils seront capables de créer une situation nouvelle tout en gardant le caractère de ces personnages? Ils auront peut-être tendance à situer leur histoire dans le même contexte ou encore ils risquent de « reproduire » des éléments connus d'une histoire familière.
- il n'y a pas de feuille d'observation pour l'élève qui observe la présentation de son camarade. Il n'a pas d'outil pour noter ses observations. Ce sera donc plus difficile pour lui de jouer un rôle constructif au cours de cette étape;
- je vois des limites à la *Fiche de réflexion*. Certains élèves pourraient remplir les cases sans se préoccuper de vraiment vérifier;
- bien que je vois beaucoup d'avantages à ce que les élèves présentent leur choix d'idées à un camarade de classe, je sais que quelques élèves changeront d'idée pour faire plaisir à leur camarade. Je devrais **être vigilante** et m'assurer qu'aucun d'entre eux ne se laissent **influencer** de façon négative. Je devrais observer le comportement des élèves afin de déceler ceux qui sembleraient en désaccord, ceux qui sembleraient résignés, ceux qui sembleraient avoir abandonné ou encore ceux pour qui les négociations sembleraient difficiles;
- l'utilisation d'un support visuel, comme les marionnettes, peut s'avérer trop difficile pour certains élèves, car ils doivent penser à la fois à leur récit et à la manipulation de plus d'une marionnette. Est-ce que je devrais les encadrer davantage et limiter le genre de support visuel aux illustrations ou aux fiches aide-mémoire?

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit en production orale : exposé

· Contenu

- Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à présenter une histoire dans laquelle on retrouvait toutes les composantes du schéma narratif. La présentation des personnages était généralement bien détaillée. **Toutefois**, plusieurs élèves n'ont formulé qu'une ou deux phrases pour parler des actions entreprises par le personnage principal pour résoudre son problème. Il faudra **mettre l'accent** sur le **déroulement des actions** lorsqu'ils feront un autre projet semblable.
- Certains élèves ont tellement basé leur histoire sur ce qu'ils avaient déjà lu ou entendu qu'ils ont laissé très **peu de place à leur imagination** et à leur créativité. C'est peut-être un indice que la **tâche était trop difficile** pour eux ou qu'ils n'ont pas voulu prendre de risques, ou encore que c'est peut-être une **question de goût**. Il faudra que j'en **discute avec eux**. Je devrais les amener à établir des critères sur ce qui rend une histoire intéressante pour le public quand on part de quelque chose de connu. Pour cela, nous analyserons quelques présentations qui avaient le même point de départ, mais qui ont été traitées différemment.

· Organisation du message

- Tous les élèves ont respecté l'ordre des événements. Je peux affirmer qu'ils s'étaient fait une représentation claire de leur histoire puisque tous les événements s'enchaînaient de façon chronologique.

· Qualité du français

- L'analyse de la qualité du français m'indique que plusieurs élèves ont de la difficulté à réutiliser le vocabulaire qu'ils ont acquis dans un contexte particulier. Pour remédier à la situation, ils utilisent beaucoup les supports visuels pour préciser ce qu'ils veulent dire; ex. : « *revener jusqu'à là, était juste là, sont allés comme ça, etc.* », traduisent littéralement de l'anglais; ex. : « *Il avait une fois il vit...* », « *C'était le temps que Sébastien se cacher.* » « *... qui veut grimper [dans] le haricot magique...* »,« *a fait mal [à] le pieuvre* »,« *quelque part d'autre* », etc., utilisent des structures anglaises (ex. : « *commence de chasser il* », « *et sortir le* », « *qui veut aide moi* », etc.). Toutefois, très peu d'élèves ont utilisé les mots anglais pour se dépanner. J'ai même pu observer à quel point certains sont conscients de la langue en usage (ex. : « *dans le tr[trap]... trè... piège* »). C'est un bon exemple de gestion et de métacognition. Je devrais mettre en valeur ce genre d'autocorrection. Toutefois, il ne faut pas qu'ils considèrent ce moyen comme une solution à long terme. Je devrai leur **montrer comment préparer des notes aide-mémoire** pour suppléer au vocabulaire incertain.

- Bien que les phrases ne soient pas toutes bien structurées, je vois que dans l'ensemble, ils utilisent des phrases variées et complexes. **Ce qui m'amène à croire que leur pensée est plus développée que le langage utilisé pour l'exprimer**. Il faudra que je prête une attention particulière à ce fait, car le jour où ils s'apercevront que leur français n'est pas à la hauteur de la situation, ces élèves n'oseront plus s'exprimer en français. Il va falloir que je développe trois choses en particulier : leur vocabulaire, le souci et la fierté de bien s'exprimer. Pour y réussir, je devrai **placer les élèves plus souvent en situation d'interaction** afin qu'ils puissent utiliser de façon active le vocabulaire passif (soit le vocabulaire qu'ils comprennent à l'écoute ou en lecture, mais qu'ils ne peuvent réutiliser en production orale).

Modèle d'analyse du processus en production orale : exposé

· Planification

- L'analyse des schémas narratifs comme outil de planification m'indique que les élèves commencent à se familiariser avec ce genre d'outil (voir les exemples 1 et 2, pages 9 et 10, à la fin de cette section). Dans l'ensemble, le schéma les aide à bien décrire la situation de départ et l'élément déclencheur. Dans la plupart des cas, ils sont capables de décrire la réaction du personnage; ex. : « *Ariel a penser qu'elle va mourrie.* », « *Il est tombé dans les pommes.* ». Toutefois, ils ont eu de la difficulté à décrire les actions du personnage pour résoudre son problème (voir les *Exemples de schémas narratifs*, exemples 1 et 3, pages 9 et 11, à la fin de cette section).

  D'autres élèves ont écrit des éléments qui font partie de la fin de l'histoire (voir l'exemple 3, page 11, à la fin de cette section) au lieu de décrire le déroulement. Dans des cas comme celui-ci, il faudrait amener les élèves à voir les liens entre les composantes du schéma : « Est-ce qu'il y a un lien entre le problème et la solution? ». Plusieurs ont tendance à mettre beaucoup de détails dans leur schéma, ce qui équivaut à une production écrite transmise oralement et non à un exposé tel que présenté dans le programme. Toutefois, certains élèves considèrent que c'est la caractéristique d'une bonne préparation (voir *Fiche de réflexion*, question 1, exemple 1, page 12, à la fin de cette section). Il faudrait leur expliquer la différence entre un exposé et une production écrite menant à la lecture expressive de leur texte. Il faut absolument développer chez les élèves l'idée que le schéma représente les grandes lignes de leur discours, car lorsqu'ils seront rendus à un niveau scolaire plus avancé, les éléments du schéma deviendront leur seul aide-mémoire/leur seul moyen pour organiser l'information.

  Il est entendu que le schéma représente un outil pour faciliter la planification et qu'en tout temps on peut le modifier. C'est d'ailleurs pour cela que l'on demande aux élèves de s'exercer devant un pair. Les changements apportés peuvent être ajoutés au schéma afin qu'il devienne un aide-mémoire efficace.

À la suite de cette situation d'évaluation, je reconnais qu'il faudra fournir aux élèves d'autres expériences d'apprentissage pour leur permettre de se familiariser davantage avec le schéma et avec l'organisation fonctionnelle de l'information. Plusieurs options s'offrent à moi. Je pourrais partir :

- des travaux de certains élèves pour faire ressortir les liens entre leur schéma et leur discours. Dans ce cas, je devrai m'assurer de conserver l'anonymat des élèves ou leur demander la permission d'utiliser leurs travaux;
- de récits narratifs bien structurés que nous lirons ensemble. Je pourrais faire ressortir les liens entre les éléments du schéma narratif tel que présentés par l'auteur. Ensuite, les élèves pourraient utiliser le schéma comme point de départ pour raconter l'histoire à leur façon. Les présentations pourraient être faites en petits groupes et les élèves pourraient jouer le rôle d'observateur à tour de rôle en utilisant une grille semblable à celle proposée dans cette situation évaluative;
- d'un schéma narratif construit ensemble et dans lequel nous faisons ressortir les liens entre les éléments du schéma narratif. Ensuite, les élèves pourraient utiliser le schéma comme point de départ pour raconter l'histoire dans leurs mots. Les présentations pourraient être faites en petits groupes et les élèves pourraient jouer le rôle d'observateur à tour de rôle en utilisant une grille semblable à celle proposée dans cette situation évaluative.

- En plus de fournir des situations d'apprentissage visant à aider les élèves à établir des liens entre les éléments du schéma narratif et entre le schéma et le discours, les deux dernières suggestions d'activités permettraient aux élèves de mieux comprendre le rôle de la *Grille d'autoévaluation* (voir page 15 dans les *Exemples de travaux d'élèves*). En analysant les grilles des élèves, je remarque qu'ils ne savent pas comment utiliser l'information recueillie de façon efficace. L'exemple 1 démontre que l'élève semble conscient du fait qu'il doit ajouter des détails. Toutefois, il se montre satisfait et ne croit pas qu'il doive changer quoi que ce soit à sa présentation. L'exemple 2 démontre que l'élève semble ne pas « se souvenir » de ce qu'il a dit. Il ne sait pas s'il a dit comment le personnage a résolu son problème, ce qui constitue l'un des éléments les plus importants de l'histoire. Malgré ça, il ne croit pas nécessaire d'apporter des changements à sa présentation.

  Au cours des prochaines situations d'apprentissage, je ferai en sorte que l'élève-présentateur et l'élève-observateur aient tous les deux une grille. Ainsi, ils pourront comparer leur perception. Si nécessaire, je ferai un autre modelage ou je guiderai le travail d'une équipe afin de faire ressortir les liens entre ce qui a été observé durant la pratique et les changements à apporter. Il faudra que je précise que le présentateur est celui qui décide s'il doit effectuer les changements proposés par l'observateur.

- **Analyse des fiches de réflexion**

  - La plupart des élèves ont choisi d'utiliser du matériel, comme des marionnettes, pour présenter leur histoire. Dans plusieurs cas, j'ai remarqué que les élèves semblaient préoccupés par l'utilisation du matériel choisi. Il est vrai que pour plusieurs d'entre eux, le temps passé à confectionner leur matériel ou à dessiner s'est avéré un moment important dans la préparation de leur présentation (*Fiche de réflexion*, question 2, exemples 2 et 3, pages 12 et 13, à la fin de cette section). Toutefois, lors de la présentation, la **manipulation de ces accessoires** leur a causé des ennuis (*Fiche de réflexion*, question 3, exemple 4, page 13, à la fin de cette section). Ils étaient obligés d'interrompre leur discours pour déplacer les personnages. Ils avaient un souci de plus en tête. À l'avenir, je devrai **limiter** ce genre d'accessoire à des **présentations en équipe**. Ainsi, chaque élève n'aura qu'à manipuler un objet, soit celui représentant son rôle.
  - J'ai également remarqué que certains élèves **indiquaient du doigt des éléments** sur leur dessin pour apporter des précisions à leur discours. Au lieu de servir d'aide-mémoire, le **dessin** est devenu une « béquille » pour **compenser le manque de vocabulaire**. Le modèle de rendement 2, exemple 1, page 6 dans les *Exemples de travaux d'élèves* illustre bien ce fait. L'élève montre les différents endroits sans les nommer. Dans ce cas, il y aurait lieu d'écrire le mot précis sur le dessin afin que l'élève puisse s'y référer au besoin.
  - Je devrai revenir sur la façon dont ils ont retenu l'information pour présenter leur histoire. Ensemble, nous essaierons de trouver les moyens les plus efficaces dans un tel contexte (illustrations, schéma narratif, mémorisation de leur texte, etc.).
  - L'analyse des réponses des élèves aux questions 3 et 4 m'indique que les élèves sont conscients des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter (voir pages 12 et 13, à la fin de cette section). Il faudrait que je prête une attention particulière aux élèves qui ont mentionné qu'ils avaient de la difficulté à écrire : « ... *pas bien à écrire* ». Il faudrait que je vérifie ce que « écrire » représente pour eux dans un contexte de production orale.
  - Quelques élèves ont également mentionné qu'ils avaient eu de la difficulté à « *inventer l'histoir* » ou encore à « *penser a un fin* ». Il faudrait que j'observe davantage ces élèves lors de la planification de l'activité, afin de voir où ils ont le plus besoin d'aide.

Exemples de schémas narratifs

Exemple 1

Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (Simation de départ)
Où? dans la mer
Quand? L'été
Qui? la petite sirène Ariel, Flounder, Sabastine, un pieuvre, le père

Problème (élément déclencheur)
Quel est le problème du personnage principal?
Ariel, Flounder et sabastine a était attper par un pieuvre dans un bateau.
Quelle a été sa réaction?
Ariel a penser qu'elle va mourrie.

Milieu (déroulement)
Qu'a fait le personnage pour résoudre son problème?
Elle a crier pour son père.
Sa père à venus vite

Fin (dénouement)
Comment l'histoire se termine-t-elle?
Son père a aider la petite sièrne et Flounder et Sabastine.
Et Ariel va jemais va dans batcau encore.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 2

Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (Situation de départ)
Où? Dans la mer

Quand? L'été

Qui? Sabastien, La petite sirène (Ariel), Flounder

Problème (élément déclencheur)
Quel est le problème du personnage principal?

Sabastien c'est perdu dans un épave.

Quelle a été sa réaction?

Il est tombé dans les pommes.

Milieu (déroulement)
Qu'a fait le personnage pour résoudre son problème?

Ariel et Flounder sont aller chercher Sabastien.
Sa leur a pris une mais pour trouver Sabastien.

Fin (dénouement)
Comment l'histoire se termine-t-elle?

Ariel et Flounder ont trouver Sabastien dans l'épave. Il ont vivait pour très long temps.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 3

Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (Situation de départ)
Où? la plage
Quand? l'été
Qui? Jaques giant

Problème (élément déclencheur)
Quel est le problème du personnage principal? Jaques a tombe dans un piège.

Quelle a été sa réaction? AAAAAAAAA Ah!!!!

Milieu (déroulement)
Qu'a fait le personnage pour résoudre son problème? Jacques est très contant parce que il s'est fait souver.

Fin (dénouement)
Comment l'histoire se termine-t-elle? Jacques vie heureusement pour le reste sa vie.

BEST COPY AVAILABLE

Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1

Fiche de réflexion

Souligne le mot entre parenthèses (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour présenter mon histoire parce que j'ai mai beaucoup de détille.

2. D'après moi, la partie de cette activité que j'ai le mieux réussie est
Mes beaucoup de détille
parce que j'ai practiser tout les chose beaucoup

3. D'après moi, la partie la plus difficile de cette activité est
Écrire et la filmer
parce que je suis timid et pas bien a écrire

4. Pour mieux réussir la prochaine fois, je dois écrie bien et practicer plusier fois.

Exemple 2

Fiche de réflexion

Souligne le mot entre parenthèses (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour présenter mon histoire parce que j'ai practicer beaucoup.

2. D'après moi, la partie de cette activité que j'ai le mieux réussie est
Désiner
parce que c'est amusent.

3. D'après moi, la partie la plus difficile de cette activité est
de inventer l'histoir
parce que j'avait pas beaucoup de idée

4. Pour mieux réussir la prochaine fois, je dois avoir le confionse que je peut le fait et praticer.

BEST COPY AVAILABLE

Exemple 3

Fiche de réflexion

Souligne le mot entre parenthèses (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour présenter mon histoire parce que j'ai pratiquer beaucoup.

2. D'après moi, la partie de cette activité que j'ai le mieux réussie est dessiner parce que c'est amusant

3. D'après moi, la partie la plus difficile de cette activité est Fin parce que c'était difficile de penser a un fin.

4. Pour mieux réussir la prochaine fois, je vais pratiquer encore plus.

Exemple 4

Fiche de réflexion

Souligne le mot entre parenthèses (...) qui exprime le mieux ce que tu veux dire et complète les phrases.

1. Je trouve que j'étais (TRÈS BIEN, BIEN, PAS ASSEZ BIEN) préparé pour présenter mon histoire parce que j'ai pratiqué beaucoup à la maison et à l'école.

2. D'après moi, la partie de cette activité que j'ai le mieux réussie est j'ai parlé avec beaucoup d'expression parce que j'ai pratiquer énormément.

3. D'après moi, la partie la plus difficile de cette activité est de bouger les marionnettes et de parler en même temps parce que c'étais très difficile de faire ces deux chose ensemble.

4. Pour mieux réussir la prochaine fois, je vais parler plus fort.

BEST COPY AVAILABLE

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students in What We're About"

BEST COPY AVAILABLE